

Тетяна Завгородня

**ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА
НАВЧАННЯ
В ГАЛИЧИНІ
(1919–1939 роки)**

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ПРИКАРПАТСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТЕФАНИКА

Тетяна Завгородня

**ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА
НАВЧАННЯ В ГАЛИЧИНІ
(1919 – 1939 роки)**

ОБОВ'ЯЗКОВИЙ ПРИМІРНИК

НБ ПНУС



715910

Івано-Франківськ
2007

74.03/44ср

УДК 371 (477.8) (09)

3-13

ББК 74.202 (4 Укр.)

У монографії на основі архівних документів і матеріалів, що були опубліковані в галицьких виданнях (переважно педагогічних часописів), узагальнення досвіду практичної діяльності українських педагогів показано розвиток дидактики в Східній Галичині в 20-30-ті роки ХХ ст. Автор знайомить читача з основними компонентами процесу навчання, цікавими формами, методами, прийомами, засобами навчання в школі, в системі безперервної підготовки вчителів. У науковий обіг повертається ряд імен педагогів, які своєю діяльністю вписали не тільки сторінку в літопис шкільництва галицького краю, але й теорію і практику навчання.

Для фахівців у галузі педагогіки, вчителів, студентів, усіх, хто цікавиться історичним минулим української шкільної дидактики, а також для організаторів навчально-виховного процесу в сучасній школі, закладах з підготовки майбутніх педагогів і в системі підвищення кваліфікації вчителів.

*Друкується відповідно до рішення вченої ради
Педагогічного інституту Прикарпатського національного
університету ім. В. Стефаніка
(протокол № 3 від 27 листопада 2006 р.)*

Рецензенти:

Я.П.Кодлюк,

*доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і методики
початкового навчання Тернопільського національного педагогічного
університету ім. В. Гнатюка;*

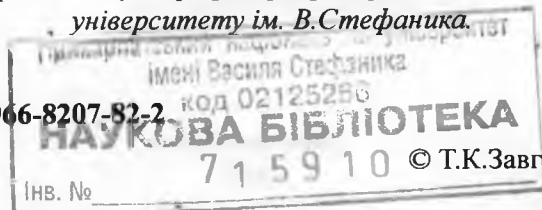
І.С.Руснак,

*доктор педагогічних наук, професор, зав. кафедри педагогіки і
методики початкового навчання Чернівецького національного
університету ім. Ю. Федьковича;*

Б.П.Савчук,

*доктор історичних наук, професор Прикарпатського національного
університету ім. В. Стефаніка.*

ISBN 978-966-8207-82-2



© Т.К.Завгородня, 2007 р.

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА 6

**РОЗДІЛ 1. РОЗВИТОК ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ
НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ ОСВІТИ ГАЛИЧИНИ У 20-30-х рр.
ХХ ст. ЯК ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**..... 14

1.1. Стан розробки проблеми розвитку теорії
і практики навчання в Галичині на початку ХХ століття 14

1.2. Суспільно-політичні та соціально-культурні
передумови теоретичних та практичних пошуків
педагогів Галичини 21

1.3. Освітня політика польської держави.
Тенденції розвитку офіційної педагогіки..... 47

1.4. Особливості розвитку української теорії
і практики навчання в Галичині 61

**РОЗДІЛ 2. ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ ТА ШКІЛЬНА
ПРАКТИКА В ГАЛИЧИНІ МІЖВОЄННОЇ ДОБИ** 84

2.1. Теоретичні пошуки українських педагогів щодо
мети, завдань, функцій та принципів шкільного навчання 84

2.2. Еволюція змісту освіти в галицькому шкільництві..... 99

2.2.1. Зміни навчальних планів 99

2.2.2. Створення альтернативних навчальних програм
для українських шкіл Галичини..... 109

2.2.3. Дидактичні підходи до побудови українських
шкільних підручників 121

2.3. Методи, засоби і форми навчання
в галицькому шкільництві міжвоєнної доби 140

**РОЗДІЛ 3. РОЗВИТОК ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ
НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
ВЧИТЕЛІВ ДЛЯ УКРАЇНСЬКИХ НАРОДНИХ ШКІЛ
ГАЛИЧИНИ В 1920-1930-х РОКАХ** 165

3.1. Розвиток мережі закладів професійної підготовки
майбутніх вчителів народних шкіл в краї 168

3.2. Вдосконалення змісту освіти в закладах
з підготовки вчителів для українських народних
шкіл Галичини..... 194

3.2.1. Еволюція навчальних планів 194

3.2.2. Наукові засади розробки навчальних програм	202
3.2.3. Навчально-методичне забезпечення педагогічного процесу	215
3.3. Шляхи здійснення єдності теоретичної підготовки вчителя та шкільної практики	227
РОЗДІЛ 4. ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ГАЛИЦЬКОГО ВЧИТЕЛЬСТВА В МІЖВОЄННУ ДОБУ	246
4.1. Проблеми теорії і практики навчання у змісті курсової підготовки вчителів народних шкіл	251
4.2. Система дидактико-методичної підготовки вчителів народних шкіл Галичини	270
4.3. Дидактичні основи атестації вчителів	287
ЗАМІСТЬ ВИСНОВКІВ	307
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	313
ДОДАТКИ	348

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ВПУВ – Взаємна Поміч Українського Вчительства
ВУК – Вищі учительські курси
ДВШК – Державне видавництво шкільних книжок
ІЗМН – Інститут змісту і методів навчання
КЛШО – Кураторія Львівського шкільного округу
ЛШО – Львівський шкільний округ
н.р. – навчальний рік
МВіПО – Міністерство Віросповідань і Публічної Освіти Польщі
ОО – Отці
РШ – часопис «Рідна Школа»
СС – Сестри
УПТ – Українське Педагогічне Товариство
УС – часопис «Учительське Слово»
УШ – часопис «Українська Школа»
ШВН – часопис «Шлях виховання й навчання»
Dz. – Dziennik urzędowy Wyznan Religijnych i Oswicenia Publicznego Rzeczypospolitey. – Warszawa.

ПЕРЕДМОВА

Відродження України неможливе без становлення і розвитку української національної школи. Розбудова системи освіти, її докорінне реформування є основою державності та демократизації суспільства, передумовою відтворення інтелектуального, духовного потенціалу народу, виходу вітчизняної науки і техніки на світовий рівень, інтеграції України у світовий культурний та економічний простір.

Одним із головних шляхів реалізації завдань, окреслених Державною програмою «Освіта (Україна XXI століття)», є національна спрямованість освіти, суть якої – в органічному поєднанні з національною історією і народними традиціями, у збереженні та збагаченні української культури, визнанні освіти важливим інструментом розвитку і гармонізації суспільних відносин [102].

Зазначене спонукає до поглибленого вивчення й осмислення здобутків у галузі теорії та практики навчання у 20-30-х роках ХХ ст. в Галичині, де в складних суспільно-політичних та соціально-економічних умовах українськими педагогами нагромаджено багатий досвід організації навчання й виховання підростаючого покоління в дусі української ідеї, підготовки молоді до державного будівництва.

Відносно обмежений хронологічний період, обраний для дослідження, пояснюється вимогами до сучасної історико-педагогічної науки. Погоджуючись з думкою О.Сухомлинської, що «потяг до

глобалізації» є «рудиментом старих підходів» [402,42], ми намагалися на конкретному матеріалі (він у значній мірі вперше вводиться в науковий обіг) не тільки підвести деякі підсумки вже зробленого, але докладно розкрити багатогранний та складний процес становлення і розвитку дидактичної думки в Галичині у міжвоєнний період, розширити джерельну базу, накопичити нові спостереження і факти, осмислюючи їх з позицій тих проблем, які залишаються актуальними і для сьогодення. Такий підхід виявляється продуктивним і перспективним при цілісному дослідженні розвитку теорії і практики навчання в українській школі, закладах з підготовки вчителів та в процесі підвищення їх фахової підготовки на галицьких землях у міжвоєнний період.

20-30-ті роки ХХ ст. позначені пошуками нового змісту освіти, новітніх методів, форм і засобів навчання. Нестандартних підходів до побудови навчально-виховного процесу з урахуванням здобутків світової психолого-педагогічної науки вимагали і шкільні реформи, які відбувалися в країнах Європи. Науковці, вчителі Галичини знаходилися в постійному творчому пошуку і, зберігаючи національні виховні традиції, широко використовували багатий досвід у галузі теорії та практики навчання, нагромаджений вченими на Заході і Сході. Саме в цей час створювалися умови для реалізації дидактичних ідей галицьких педагогів початку ХХ ст.

На розвиток теорії і практики навчання у Галичині* міжвоєнної доби, з одного боку, позначався вплив процесів, які відбувалися в шкільництві країн Європи і Наддніпрянської України (перегляд мети школи; зміна змісту виховання й навчання, в основу якого було покладено батьківщинознавство; гармонізація системи освіти, наближення її до практичного життя; розвиток психолого-педагогічних наук, досягнення яких були покладені в основу навчально-виховного процесу закладів освіти, і в зв'язку з цим підвищення вимог до виховної функції учителя).

З іншого боку, відсутність власної держави викликала нагальну потребу так побудувати освіту і виховання підростаючих поколінь, щоб зберегти українську націю в умовах відкритої антиукраїнської

* Вживаючи термін Галичина, ми маємо на увазі територію трьох воєводств: Львівського, Станіславського, Тернопільського, шкільництвом яких з 8 лютого 1921 р. керувала Кураторія Львівського Шкільного округу.

політики польського уряду. Ця політика була спрямована на асиміляцію українців (які складали більшість населення Галичини – 64 %), обумовлювала важке становище українського шкільництва та особливо вчителів-українців, ускладнювала організацію навчально-виховного процесу в освітніх закладах на рівні вимог часу. Та, незважаючи на відсутність нормальних умов побуту і праці, українські галицькі науковці, вчителі брали активну участь у розв'язанні поставлених перед школою нових і складних завдань. Вони гостро, з розумінням сприймали історичну відповідальність не тільки за долю української школи, але й за майбутнє всієї нації.

«Ще, мабуть, ніколи, відколи школа вважається «політикум», не заакцентовано так сильно державно-творчої ролі школи, як саме у 20-х роках цього століття», – підкреслювалося у редакційній статті часопису «Українська Школа» [272, 82]. На освіту, учительство покладалося завдання виняткового значення: виховати молодих людей справжніми патріотами, які були б здатні боротися і відстоювати національну ідею, ідею державотворення. У тих конкретно-історичних умовах 80 тис. учителів не тільки впливали на формування мільйонів молодих душ, але й боролися «з народною темнотою й плекали людські характери» [452]. Саме тому такого принципового значення набувала українська шкільна політика, метою якої було збереження національної окремішності і підготовка молоді до відродження власної держави. Успіх розв'язання поставленого перед школою завдання перш за все залежав від учителя – активного й завзятого учасника боротьби за незалежність рідної держави і збереження української школи. Як справедливо й влучно було сказано у львівському часопису «Учительське Слово», вчитель – це «й школа, й педагогічна думка, й національна ідея» [177, 70].

Незважаючи на неймовірно складні соціально-економічні умови, націо-нальний гніт, переслідування українців польською владою, в Галичині відбувалися важливі процеси, які мали суттєве значення для розвитку українського шкільництва, педагогічної думки, постійно проходили пошуки шляхів вдосконалення виховання й освіти підростаючих поколінь у контексті досягнень світової педагогіки того часу. Це було проявом високої національної свідомості галицьких українців, їх відданості державницькій ідеї, розуміння ролі школи в національно-культурному відродженні.

Досвід галицьких педагогів вимагає ґрунтовного дослідження, бо він є яскравою сторінкою в історії всієї української педагогіки, без урахування якої наші уявлення про розвиток української педагогічної думки будуть неповними.

Період 1919-1939 років – це дуже складний час для розвитку української педагогіки. Але наполеглива самовіддана праця українських педагогів Галичини в галузі розробки теорії навчання та його організації сприяла тому, що не були втрачені національні основи української школи: здійснювалося національне виховання української молоді, утверджувалася в її свідомості українська національна ідея, відбувалася підготовка підростаючого покоління до практичної її реалізації.

Для дослідження історії розвитку теорії і практики навчання в Галичині, отримання більш вірогідних результатів ми проаналізували процес організації навчання переважно у народних (початкових) школах, які виконували роль «найважливішої підстави усієї освіти і національного виховання» [459] і де вчилася більшість українських дітей, а також у закладах педагогічної освіти, які готували майбутніх вчителів для народних шкіл і здійснювали підвищення їх професійної кваліфікації. Необхідність такого аспекту дослідження пояснюється структурною подібністю освітньої сфери та галузі професійної підготовки вчителів. Слід зазначити, що і видатні галицькі педагоги дотримувалися тієї ж думки. Так, І. Юцишин, наполягаючи на створенні певної системи освіти, включив у свій «Проект на зміну шкільного закону» (1913) положення не тільки про народну школу, але одночасно і про підготовку народних вчителів та про підвищення їх кваліфікації [462].

Період 20-30-х років ХХ ст., який часто називають стрижневим для розбудови національної школи [390, 34-35], визначався посиленням боротьби за існування української школи в Галичині. Відбувався постійний пошук нового змісту освіти, нових методів, форм і засобів навчання. Реформування школи вимагало «побудови навчально-виховного процесу на основі сучасних досягнень психолого-педагогічної науки» [272, 83].

Пріоритетом у меті школи ставало не навчання, а виховання, застосовувався принцип природовідповідності, визначалися нові підходи до особистості дитини, її психологічних особливостей, природних

здатків та зацікавлень (на підставі здобутків європейської педагогічної думки та психології і врахування досвіду національного виховання).

Історичний досвід розвитку теорії і практики навчання завжди був у полі зору науковців. Теоретичні основи українського національного шкільництва розробляли Г. Ващенко, М. Демков, А. Макаренко, С. Русова, С. Сірополко, В. Сухомлинський, С. Чавдаров, Я. Чепіга, І. Ющишин. Розвиток школи, освіти і педагогічної думки в Україні розкривають дослідження Л. Баїка, М. Гриценка, М. Євтуха, В. Майборода, Б. Мітюрова, О. Сухомлинської, В. Смаля, М. Ярмаченка та інших. Питання теорії та історії дидактики відображено в дослідженнях А. Алексюка, Ю. Бабанського, Р. Вендровської, Б. Єсіпова, В. Краєвського, І. Лернера, В. Помагайби, М. Скаткіна, а в останні роки у дослідженнях О. Адаменко, М. Антонця, О. Братанича, В. Вихрущ, С. Гончаренко, О. Іонової, В. Онищук, В. Паламарчук, О. Савченко, О. Сухомлинської, В. Ягупова та ін.

Існує чимало ґрунтовних досліджень з різних аспектів історії української педагогіки, що так чи інакше стосуються періоду, який розглядається в нашій роботі (А. Бондар, А. Вихрущ, Л. Вовк, С. Золотухіна, А. Кондратюк, В. Пилипчук, Л. Потапова, Ю. Руденко та ін.). Теорії сучасної української національної освіти присвячені праці І. Беха, В. Бондара, С. Гончаренко, В. Д'яченка, О. Любара, І. Підласого, О. Савченко, М. Стельмаховича, В. Струманського, Г. Філіпчука та ін. Суттєвий внесок у розвиток теорії і практики професійної безперервної освіти зробили С. Барбіна, І. Зязюн, Н. Кичук, М. Краєвицький, В. Мадзігон, Н. Ничкало, С. Сисоєва, С. Степанишин, Б. Ступарик та ін. Висвітленню окремих питань теорії та історії педагогічної освіти в Україні присвячені роботи Н. Дем'яненка, М. Козія, А. Кузминського, В. Лугового, В. Сагарди. У дослідженнях останніх років велика увага приділяється проблемі підвищення кваліфікації вчителів у теоретичному та історичному аспектах (С. Крисюк, П. Худоминський).

Наукове вивчення історії українського шкільництва на західноукраїнських землях особливо активізувалося в останнє десятиліття. З проголошенням незалежності України з'явилася можливість глибокого аналізу досить складної і драматичної історії боротьби за українську школу, а також питань підготовки вчительських кадрів у Галичині.

Проблемі галицького шкільництва (1772-1939 роки) присвячені докторська дисертація, монографії та статті Б. Ступарика. Історію становлення та розвитку навчальних закладів, що здійснювали підготовку майбутніх учителів у Східній Галичині в 1867-1939 роках, еволюцію змісту їх діяльності вивчала М. Барна. Зміст освіти в галицьких класичних гімназіях періоду панування Австро-Угорщини досліджувала І. Курляк, розвиток ідеї українського шкільництва в педагогічній пресі розглянуто в роботах І. Зайченка, С. Лаби.

Окремі аспекти становлення та розвитку української національної школи в Галичині вивчали О. Вишневський, Н. Сабат. Проблемам історії вчительського руху в Західній Україні присвячена кандидатська дисертація Д. Герцюка. Польська освітня політика й боротьба українських партій, культурно-освітніх товариств та духовенства за збереження рідномовного шкільництва в 1919-1939 роках була об'єктом дослідження І. Цепенди. Інтерес науковців викликала педагогічна спадщина західноукраїнських педагогів А. Волошина, Г. Врецьони, М. Галушинського, Б. Заклинського, А. Крушельницького, О. Партицького, І. Петрів, І. Ющишина, діяльності яких присвячені дисертаційні дослідження або окремі наукові видання.

Проблемами освіти українців у Польщі, організації їх шкільництва займалися й польські дослідники А. Анджей, А. Дибковська, Я. Кульпа, М. Фелінський та ін. Цінною в контексті досліджуваної проблеми є робота М. Іваницького «Oświata i szkolnictwo ukraińskie w Polsce w latach 1918-1939» (Siedlce, 1975). Загальний огляд розвитку українського шкільництва в Галичині зроблено С. Мауерсбергом у монографії «Szkolnictwo powszechne dla mniejszości narodowych w Polsce w latach 1918-1939» (Wrocław, 1968). Проблемам підготовки майбутніх учителів у 20-30-ті роки ХХ ст. присвячена книжка польського дослідника Г. Ровіда «Nowa organizacja studiów nauczycielskich w Polsce i zagranicą» (Warszawa, 1931).

Можна зробити висновок, що в останні роки вже розпочато різностороннє вивчення історії національної школи, педагогічної думки в Галичині на засадах науковості та об'єктивності. Однак у сучасній науково-педагогічній літературі недостатньо відображено навчально-виховний процес в українських закладах освіти Галичини, немає цілісного дослідження розвитку теорії та практики навчання в краї в означений період. Існує нагальна потреба звернення до педа-

гогічної спадщини минулого як важливого джерела для подальшого розвитку дидактичної думки в Україні. Для більш об'єктивного вивчення теорії і практики навчання в Галичині ми намагалися узагальнити теоретичні надбання і практичний досвід навчання не тільки у школах різного типу, а й у закладах підготовки та підвищення кваліфікації вчителів для народних шкіл Галичини як цілісну, опосередковану, ієрархічну систему, діяльність якої була зумовлена рядом зовнішніх і внутрішніх чинників.

Дослідження ґрунтується на положенні, що українська освіта в Галичині 1920-1930-х років була цілісним утворенням з багатовимірною структурою, а напрямками її розвитку визначались конкретними суспільно-політичними, ідеологічними й соціально-культурними умовами.

Українська освіта в Галичині мала принципово відмінну від польської мету, що була продиктована національними інтересами українців і стала основою діяльності громадських культурно-освітніх організацій. Народне шкільництво та українські педагогічні заклади були важливою ланкою офіційної системи освіти, а їх функціонування регламентувалася державними нормативними документами. Рідномовна школа, окрім підготовки освіченої культурної особистості трудівника, громадянина Польщі, мала на меті формування національно свідомого українця. Успішно розв'язати ці завдання вона могла лише за умови відповідно побудованого навчально-виховного процесу (мета, зміст, дидактичні засоби, методи, форми) та підготовки педагогічних кадрів. Тому проблеми навчання мають розглядатися системно, комплексно, в органічному поєднанні шкільної та педагогічної освіти, їх головних педагогічних функцій та принципів.

Розвиток дидактичної думки в Галичині не був відірваним і відособленим процесом. Українські галицькі педагоги використовували прогресивні ідеї західноєвропейської педагогічної теорії і практики кінця XIX – початку XX ст., науковий доробок вчених і освітніх діячів інших українських і польських земель. Інновації використовувались не механічно, а пристосовувались до особливостей краю, потреб і зацікавлень української громади.

Специфіку розвитку теорії і практики навчання у Східній Галичині зумовлювало й те, що цей край заселяли представники різних націй (поляки, українці, німці, євреї, білоруси). Співпрацюючи між собою,

вони запозичували або асимілювали продуктивні, демократичні ідеї щодо основних компонентів процесу навчання, який мав діалектичний характер, був динамічним та ієрархічним за змістом.

У роботі ми виходили з положення про безперервність процесу освіти та взаємозв'язок всіх її структурних компонентів, що визначається як закономірностями розвитку школи, закладів підготовки вчителів, підвищенням рівня їх фахової підготовки, професійним самовдосконаленням, так і еволюцією суспільства.

Якість навчання, формування громадянина зумовлені змістом освіти, спрямованістю його на особистість, на розвиток її здібностей, інтересів, активізацію самостійної пізнавальної діяльності. Багато-варіативність освіти та свобода вибору змісту і форм їх здійснення визначаються нами як важлива умова реалізації гуманістичної суті освіти.

Сучасна теорія і практика навчання повинна враховувати історичні здобутки наших попередників. Вони стверджували, що школа має стати національною; пріоритетним в ній є виховання, а навчання виступає його провідним засобом.

РОЗДІЛ 1

РОЗВИТОК ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ ОСВІТИ ГАЛИЧИНИ У 20-30-х рр. ХХ ст. ЯК ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Протягом всієї історії становлення і розвитку теорії і практики навчання об'єктом і предметом її наукового дослідження були педагогічні явища і факти навчального процесу в їх конкретно-історичному розвитку.

Звичайно, історія педагогіки взагалі і дидактики зокрема вивчаються з урахуванням особливостей тієї чи іншої країни, її історії, народних традицій, сформованого менталітету і т. ін. На думку відомого польського вченого Вінсента Оконя, дидактика, крім вивчення сучасних процесів, займається також аналізом «функцій освіти в різних історичних епохах на фоні різних суспільних відношень». Тому, пише він, «завдання історичних досліджень в галузі дидактики полягає у виявленні загальних закономірностей, які сприяють не тільки виченню минулого, але й кращому розумінню сучасності, а також передбаченню майбутнього» [495, 15, 17].

З цієї точки зору вивчення розвитку теорії і практики навчання в Галичині в міжвоєнний період є важливою науковою, а разом із тим і практичною проблемою. Крім того, для вивчення повної та об'єктивної історії української дидактики, яка ще не створена, важливо враховувати всі аспекти і напрямки творчих пошуків українських педагогів, не виключаючи галицьких науковців і вчителів, доробки яких заслуговують на серйозну увагу як у суто історичному плані, так і з точки зору розбудови сучасної української національної школи.

Для об'єктивності розгляду діяльності галицьких педагогів у розв'язанні дидактичних питань у 20-30-х роках слід враховувати стан розробки досліджуваної проблеми на початку ХХ ст. та умови, в яких їм доводилося працювати.

1.1. Стан розробки проблеми розвитку теорії і практики навчання в Галичині на початку ХХ століття

Розвиток теорії і практики навчання в українських школах Галичини відбувався на початку ХХ ст. в дуже складних і супереч-

ливих умовах. Піднесення політичної активності та національної самосвідомості українців Галичини, боротьба за національні і політичні свободи, зростання потреби в національних кваліфікованих кадрах викликали масовий рух за створення українського шкільництва. Існувало тверде переконання, що розвиток української школи є запорукою успішного вирішення національного відродження.

На той час Східна Галичина знаходилася в складі Австро-Угорської імперії. Австрійські закони щодо шкільництва в цілому можна охарактеризувати як відносно демократичні: під впливом національного піднесення уряд був вимушений піти на деякі поступки у виборчому праві та галузі освіти. Конституційна Австро-Угорська імперія фактично забезпечувала більше можливостей для національно-культурного відродження українців порівняно з Російською імперією. Ми приєднуємося до думки, що галичани, маючи певні конституційні права, все ж могли не тільки теоретично, але й практично працювати над ідеями національного шкільництва, тоді як наддніпрянці, проживаючи в умовах абсолютизму, «були позбавлені права на практичну діяльність, і всі їхні спроби створити українську школу безпошадно переслідувалися царським урядом» [390, 76-77].

Разом із тим слід підкреслити, що австрійські реформи 60-х років ХІХ ст. виявилися все ж більш сприятливими для поляків, а не для українців. Полякам були створені умови для національно-культурного розвитку (зокрема і в галузі освіти). Вони здобули певну автономію, займали ряд керівних посад не тільки в адміністрації та господарстві, але й в освітній сфері Галичини. У ті часи поляки «творили основи для свого майбутнього державного будівництва. Працюючи в державній та крайовій адміністрації та розвиваючи окремі ділянки польської науки й культури, вони готували кадри для майбутньої польської держави. Але тоді ж і діяльність галицьких українців після заборони українського національного життя в Росії набула всеукраїнського значення, і це поширило і поглибило українсько-польську боротьбу в Галичині» [120, т.6, 2245]. Особливо виразно ця боротьба позначилася в галузі шкільництва. У 1867 р. була створена крайова шкільна рада, більшість у якій становили поляки, а число українських представників поступово зменшилося до 1/5. Ця рада стала могутнім чинником колонізації краю [390, 110].

Попри те, що австрійськими законами були створені передумови для розвитку економіки і культури всіх національних меншин, що населяли Австрію, Галичина все ж залишалася однією з найвідсталіших провінцій імперії. Глибокий аналіз стану освіти на галицьких землях дав у 1883 р. Іван Франко. Проаналізувавши бюджет австрійського міністерства освіти, він довів, що «держава єсть для нашого краю мачухою, що старається, де тільки можна, дати нам якнайменше...» [428,150].

І хоча в галицькому краю спостерігався постійний ріст народних шкіл з українською мовою навчання (у 1910 р., наприклад, їх було 2457), майже всі вони були однокласні чи двокласні. Чотирикласних шкіл було всього 30, а шкіл з більшою кількістю класів не існувало взагалі. Викликала суттєві зауваження і організація навчально-виховного процесу в народних школах. Одне з основних полягало в невизначеності змісту освіти. За словами І.Франка, там «вчать багато всякої всячини: і граматику, і географію, і зоологію, і ботаніку, і астрономію, і історію... Наші пани в раді шкільній захотіли, щоби школа народна була якимось маленьким університетом, щоби давала дітям усього потрошки» [427, 114]. У галузі середньої освіти характерним було тяжіння до класичних гімназій, де провідне місце займало вивчення латинської та грецької мов. Крім того, середня освіта була практично недоступна для українських учнів.

Переконавшись, що в державній системі створити таку школу, яка б виховувала молодь в національному дусі, не вдається, українська спільнота, громадські організації розпочали активну діяльність щодо створення приватного шкільництва, яка була альтернативною до державної.

Педагоги і громадські діячі Галичини добре розуміли, що утвердження і розвиток національної школи неможливі без вирішення питання про підготовку вчителів-українців нової генерації. Тому так багато уваги приділялося тоді постаті самого вчителя, його професійній підготовці, умовам життя та праці. Як казав І.Франко, виступаючи в 1892 р. на вічі в Снятині, «учителем школа стоїть; коли учитель непотрібний, неприготовлений, несумлінний, то й школа ні до чого» [427,113]. Незважаючи на те, що наприкінці 90-х років XIX ст. було відкрито декілька нових учительських семінарій, вступ туди українських учнів був теж обмеженим, а рівень професійної підготовки

– не дуже високим. Саме тому тим українським учням, яким пощастило вчитися в закладах з підготовки вчителів, необхідно було у процесі їх фахової підготовки опанувати теоретичні положення з основ нової педагогіки і психології, питання теорії і практики навчання в національній школі. Для цього потрібно було постійно розробляти на основі пізнання культури, характеру, традицій українського народу проблеми національної освіти і виховання і доводити їх до відома вчителів-практиків. Займалася цим питанням створена у 1913 р. при Товаристві ВПУВ «Педагогічно-Наукова Комісія», у складі якої працювали секції педології, «експериментальної педагогіки», психології, історії українського шкільництва, дидактики, розробки підручників тощо. Однак слід зауважити, що діяльність комісії зводилася в основному до теоретичних дискусій на педагогічні та освітні теми.

Таким чином, на перехресті століть справа полягала не тільки в боротьбі української громади за збільшення кількості шкіл, але й в намаганні перетворити їх на національні. За твердженням Б. Ступарика, на початку XX ст. в Галичині головним завданням в освітній справі стала націоналізація школи, основою розбудови яких вважалися принцип народності, національний дух, ідеали національного виховання [390, 95-96]. Виконати таке відповідальне завдання тоді у повній мірі не вдалося, хоча галицькі науковці не припиняли роботи над розвитком теорії і практики виховання і навчання в українських школах.

Видатні галицькі педагоги Г. Врецьона, М. Галушинський, О. Іванчук, В. Ільницький, А. Крушельницький, Ю. Партицький, І. Петрів, І.Ющишин та багато інших старанно вивчали, аналізували та використовували твори класиків світової педагогічної думки, знаходячи там підтвердження своїх поглядів на принципи та шляхи розбудови національної школи.

Довгий час побудова національної школи пов'язувалася перш за все з введенням української мови як викладової, що мало тоді дуже важливе значення. Як стверджував М. Грушевський, навчання в школі має проводитися українською мовою і на українській основі, «бо інакше як на своїй народній основі не стане наш народ просвіченим, не вийде з теперішньої темноти, злиднів і пониження» [98,13]. Разом з тим, вже на початку XX ст. у працях галицьких науковців Г.Врецьони, Й.Дуба, О.Іванчука, В.Ратальського, І.Ющишина та ін. зустрічається

теоретичне обґрунтування мети школи, яка почала ототожнюватись із формуванням національної свідомості, формуванням українця-патріота. Вона, на думку галицьких педагогів, повинна була знайти вираз у наповненні школи «національним духом» не тільки за формою, але й за змістом. Пріоритетним завданням школи в педагогічному процесі стало виховання. Провідними принципами національного виховання вважалися народність, природовідповідність, гуманізація, демократизація. Перед галицькими педагогами повстало завдання практичної побудови діяльності шкіл з урахуванням нових теоретичних розробок що до її мети. Для цього потрібно було постійно працювати над розвитком теоретичних положень організації в нових умовах процесу навчання та його основних компонентів.

У працях М.Грушевського, І.Франка, І.Ющишина продовжувалася розробка теоретичних засад національної освіти. Головними принципами побудови навчального процесу в українських закладах освіти Галичини науковці вважали постійне вивчення індивідуальності дитини, здійснення «виховуючого навчання», врахування досягнень психології, доступності в навчанні. На початку ХХ ст. з'являються публікації, в яких відстоювався світський характер освіти, її практична спрямованість (про це йшлося ще у другій половині ХІХ ст. Наприклад, Г.Врецьона вважав, що тільки через працю і гру можна здійснювати навчання. Він запропонував перелік робіт, які мали б виконати учні під час навчання) [397,29].

Педагоги Галичини на початку ХХ ст., який вони називали епохою національного ренесансу, багато уваги приділяли розробці теорії змісту освіти. Вони виходили з того, що школа мусить «жити і розвиватися під промінням національної ідеї: усе в ній мусить бути овіяне національним духом, а короною її діяльності повинні бути свідомі національно члени народу» [461, ч.15-16, 229]. Отже, українська школа повинна була твердо опертися на національний грант, проникнутися рідним духом, бути невіддільною від коріння свого народу. Тому М.Грушевський, О.Іванчук, О.Макарушка, І.Ющишин важливим шляхом формування національної свідомості вважали насичення змісту освіти історичними традиціями, знаннями культурно-історичної спадщини (але у єдності з загальнолюдськими цінностями), що буде сприяти формуванню в учнів почуття єдності з усім народом, а в перспективі – з людством.

Аналіз джерельної бази засвідчив, що серед української педагогічної спільноти краю початку ХХ ст. утверджувалися ті педагогічні ідеї, які згодом стали основою галицької дидактики. Серед них у першу чергу потрібно назвати обґрунтування необхідності побудови навчального процесу на активності і «заінтересуванні» учнів [339, 147], переконання, що у центрі уваги педагога має бути особистість школяра, якого науковці починали вже розглядати не просто як об'єкт, а й як активного учасника педагогічного процесу [397,20, 22-23].

Перед школою ХІХ ст. стояли перш за все освітні завдання, а виховній функції відводилося другорядне значення. Однак уже у 80-х роках ХІХ ст. науковці ставлять питання про перегляд пріоритетності функцій навчально-виховного процесу. Показовою з цієї точки зору була назва статті видатного педагогічного і освітнього діяча Г.Врецьони: «Воспитуюча наука» [74]. На його думку, самі предмети навчання, їх матеріал і спосіб, в якій він подається, вже є засобами, щоб навчання зробити виховуючим. Школа навчання, за його твердженням, має стати школою виховання [397]. Але поки що це були тільки побажання.

Значний внесок у розвиток теорії і практики навчання був зроблений авторами шкільних підручників і посібників, використання яких мало велике значення для розбудови української національної школи. У Галичині шкільні підручники для нижчих класів на українській мові з'явилися ще в ХІХ ст. Переважно це були граматики української мови та читанки (відомі книжки М.Шашкевича, Я.Головацького, О.Духновича, О.Барвінського та ін.). У другій половині ХІХ ст. почали друкуватися перші українські підручники і для середніх шкіл.

Були також видані підручники українською мовою з польської та німецької мов, географії, історії, математики, фізики, «натуральної» історії (зоологія, ботаніка) та ін. Існували також і методичні посібники для вчителів [421, 295, 287-300]. Іноді навіть ті книжки, які були видані польською мовою, були пристосовані для сприйняття українськими учнями. Прикладом може бути підручник Станіслава Альберті «Chime la seminariów pauczycielskich» (Львів, 1910). Там майже всі терміни були в тексті подані і українською мовою: gaz (газ), batarei elektryczni (батареї електричні) і т.д. [505, 21]. Все це є свідченням того, що за часів, коли

Галичина перебувала у складі Австро-Угорської імперії, існували певні умови для здобуття освіти галицькими школярами рідною мовою. Але більшість книжок все ж були або просто перекладені з польської мови, або пропагували польські ідеї. Не випадково І.Ющишин у своєму «проекті на зміну державного шкільного закону» застерігав: «Книжки для народних шкіл не можна заповняти матеріалом з чужої історії й традиції та ще й ворожим національним ідеям народа, до котрого належать шкільні діти» (§ 16) [462,137].

Справа із підготовкою і випуском українських підручників на початку ХХ ст. була принциповою: гостро відчувалася необхідність вдосконалення літературної мови, вироблення навчальної термінології в галузі природничо-математичних наук (див., наприклад, «Систематичний словник української математичної термінології» М. Чайківського, виданий у Берліні в 1914 р.) і взагалі розробка дидактичних основ їх побудови.

Тому з таким піднесенням зустрічало українське вчительство появу навчальної літератури, написаної українською мовою. Серед таких книжок слід згадати відомий підручник для гімназій С.Смаль-Стоцького і Ф.Гартнера «Руська грамати́ка» (перше видання – Львів, 1895) [134]. Остання орієнтувала українських вчителів на вивчення української мови на основі її власних мовних законів. Корисним був посібник В.Коцовського і О.Огоновського з української мови для народних шкіл.

Галицькі дослідники не обмежувалися викладом теоретичних міркувань щодо розвитку українського шкільництва, але й розробляли плани його розбудови. Особливо детально такі практичні пропозиції були викладені видатним освітнім і педагогічним діячем І.Ющишином. Він подав «Проект» на зміну державного шкільного закону з дня 14 мая 1869 року (1913), де були сконцентровані ідеї не лише самого автора, але й широкого загалу галицьких педагогів. Цей проект втілював сподівання української громадськості на створення власної національної школи як запоруки національного відродження. Не випадково вже у § 1 «Проекту» І.Ющишин писав про головне завдання народної школи: вона «має виховувати морально, розвивати національну свідомість і почування дітей, їх розум, та довести до такого інтелектуального рівня, щоб вони виростили на позиточних членів рідного народа й держави», а «викладовою мовою у кожній народній школі може бути тільки рідна

мова дітей» (§ 10) [462, 134, 135]. Фактично вперше було чітко сформульоване положення, що вже на законодавчому рівні народна школа мусить бути школою національною.

У «Проекті» велику увагу було приділено змісту освіти та організації навчання. Вони повинні були відповідати дидактичним принципам науковості, наступності, доступності (§ 12). Дуже важливо, що І.Ющишин наполягав на створенні певної системи освіти, включивши в свій проект не тільки положення про народну школу, але й «Про образоване народного вчительства» (розділ III), а також і про «Дальше образоване вчительства» (розділ IV), тобто про підвищення кваліфікації, яке «мають попірати педагогічні часописи, вчительські бібліотеки, періодичні повітові й краєві конференції і курси дальшого образоване» (§ 56) [462, 147]. «Проект» І.Ющишина було оприлюднено перед початком першої світової війни, він не був реалізований, але основні думки, викладені видатним педагогом, залишилися актуальними і в наступні часи. Сам автор у статтях міжвоєнного періоду продовжував розробляти і пропагувати ті ідеї, які він виклав ще у 1913 р. (Див. Розділ 3).

Думки видатних галицьких педагогів початку ХХ ст. щодо розбудови національної школи, теорії і практики навчання були ще в певній мірі декларативними, не накресливали конкретних шляхів для їх реалізації і не знайшли втілення в практику роботи освітніх закладів Галичини. Як зазначає Б.М. Ступарик, теоретичні розробки значно випередили фактичний стан справ у галицькому шкільництві. Вони були покладені в основу тих перетворень, які здійснювалися в галузі освіти урядами Української Народної Республіки та Західно-Української Народної Республіки [390, 97]. На жаль, цей період був дуже коротким. Однак пошуки науковців і педагогів початку ХХ ст. не могли не відіграти значної ролі у розвитку теорії та практики навчання в Галичині 20-30-х років ХХ ст.

1.2. Суспільно-політичні та соціально-культурні передумови теоретичних та практичних пошуків педагогів Галичини

До кінця першої світової війни Польща і Галичина входили до складу Австро-Угорської монархії. Протягом передвоєнних десятиріч відбувалося зростання національно-визвольних змагань як польсь-

кого, так і українського народів. Щоправда, положення поляків у Австро-Угорщині було все ж кращим: вони мали певну автономію, займали ряд керівних посад в адміністрації та господарстві Галичини. У ті часи поляки «творили основи для свого майбутнього державного будівництва. Працюючи в державній та крайовій адміністрації та розвиваючи окремі ділянки польської науки й культури, вони готували кадри для майбутньої польської держави. Але тоді ж і діяльність галицьких українців після заборони українського національного життя в Росії набула всеукраїнського значення, і це поширило і поглибило українсько-польську боротьбу в Галичині» [120, т.6, 2245]. Ситуація ще більш загострилась після 1919 р., коли Польща нарешті здобула незалежність, а Галичина опинилась у складі польської держави.

Основними причинами невдачі побудови в той час самостійної Української держави були як відсутність політичної єдності й досвідчених організаторів, так і переважаюча сила зовнішнього фактору [216, 152]. Проте визвольна боротьба за незалежну Україну не була марною, вона потрясла глибинні основи народного життя, спричинилась до колосального піднесення національної самосвідомості, вивела на історичну арену нових борців за волю рідного краю. І саме Галичина, як стверджують багато дослідників, була тією частиною України, яка досягла найвищого ступеня національної свідомості. Це і було основною причиною того, що галичани були більш активними в боротьбі за українське шкільництво.

Відновлення державної незалежності Польщі поставило перед країною низку складних політичних та економічних проблем. Польській державі якнайшвидше треба було розбудувати промисловість, сільське господарство, культуру, освіту. Для вирішення практично всіх питань необхідно було в стислі терміни підготувати нові кадри освічених працівників, які активно і свідомо включилися б у громадське життя. Але мова йшла про вдосконалення переважно польського шкільництва, а розвиток освіти національних меншин польську державу практично не цікавив.

Польська держава, що склалась після першої світової війни, була багатонаціональною. З інших національностей (крім поляків) переважну більшість у всій країні склали українці. Тому коли кажуть, що польський уряд не враховував інтереси національних меншин, то фактично йдеться перш за все про українців. За польськими

офіційними джерелами, 14 % населення Польщі були саме українці, а не, скажімо, німці (їх у 1931 р. було лише 2,3 %) [522, 124]. Ця ситуація особливо торкалася Галичини, де, за даними В.Кубійовича, українців було 3727 тис. (64,1 %), а поляків лише 948 тис. (16,2 %), тобто в чотири рази менше [118, т.1, 348].

Конституція Польщі, яка була прийнята у березні 1921 р., відповідно до міжнародних домовленостей передбачала певні гарантії національним меншинам. Намагаючись створити добре враження на міжнародну спільноту, польська влада спочатку все ж створювала деякі умови для вільного національного розвитку народів меншин. Так, за даними, які наводить Б.Ступарик, у перші повоєнні роки в Галичині з'явилися дві українські учительські семінарії (у Львові і в Перемишлі), в яких навчалось понад 900 учнів (з них лише 10 не були українцями). Здобули право прилюдності і приватні учительські семінарії у Станіславі, Коломиї і Яворові, де навчалися 575 учнів. Всі українські семінарії були під контролем інспектора-українця, що дозволяло навчати молодь у дусі народності, виховувати її в національному напрямі [420, 173].

Проте декларативні заяви польського уряду про дотримання міжнародних угод щодо національних меншин мали суто пропагандистський характер. Крім того, положення національних меншин у Польщі було різним. Наприклад, до німецького населення ставлення було більш поблажливим. Досить сказати, що в 1927-28 н.р., коли виявилась нестача вчителів для німецьких шкіл, з Німеччини були запрошені на роботу 89 осіб [535, 138-139]; нічого подібного не було з школами для українських дітей. Взагалі, українці зазнавали дискримінації при прийомі на роботу, вони не допускалися в органи державного управління, в установи зв'язку, на залізницю, в господарства, які знаходилися під польським впливом. Вже в березні 1920 р. було заборонено вживати назви «Галичина», «Україна», «українець». Замість них запроваджувались такі назви: «Малопольська Виходня», «русин», «руські», «русинські». Все це ставало передумовами для постійної національної конфронтації.

На початку 20-х років настрої галицьких українців були двоєкі. З одного боку, тяжко сприймалися поразка національно-визвольних змагань 1917-1920-х років, падіння ЗУНР, крах сподівань на справедливе вирішення галицької проблеми на міжнародній арені. З

іншого боку, певне враження справляла наявність української державності (хоча й ілюзорна) в УРСР, політика українізації, яка до деякої міри впроваджувалася там у 20-ті роки. Дуже характерною з цієї точки зору була редакційна стаття «Школа на Радянській Україні», яка була надрукована в 1929 р. у часописі «Шлях навчання й виховання»: «Хто знає, чи «українізацію» не вважають вони за перший етап в боротьбі за українську державу? Вони мусили бути свідомі того, що не може бути української держави, коли застрашуючо мало є тих, що вміють себе Українцями називати. І от вони українізують... Та чорт з ними, що вони думають. Для нас важне те, що впровадження української мови в публічне життя і школу – це у нас неоцінима національна робота, якої ніяк не обезвартнить зміст тієї школи, хоч би він який був» [458, 3].

Як відомо, такі сподівання виявилися марними, але певний час вони все ж існували, що морально допомагало галицьким українцям у їх боротьбі за розвиток власної національної школи в умовах польської окупації. За словами О.Субтельного, саме прорадянські погляди, які поширювались на Західній Україні, здійснили значний вплив на розвиток освіти і зокрема дидактичної думки Галичини в 20-ті роки. І викликано це було, на його думку, по-перше, реакцією на прихильність західних держав до поляків, на їхнє потурання гноблення Польщею національних меншин; по-друге, привабливістю політики (як відомо, тимчасової) українізації на Наддніпрянщині в 20-ті роки, а також відродження селянства за непу [400]. До того ж слід додати, що в 20-ті роки, які іноді називають роками українського ренесансу, відбувалися позитивні зрушення і в галузі освіти. У цей час питання організації освіти на Україні було вирішене на користь західної культурно-освітньої моделі (включаючи й американську) [401, 3]. Йшлося про якісно новий зміст освіти й виховання, що означало вибір найновіших освітніх технологій (методів, прийомів, форм).

Польська ж держава ностійно намагалася колонізувати українське населення, виховати українську молодь у польському дусі, домагаючись, щоб вона врешті-решт забула б свою мову і культуру і стала слухняним знаряддям у руках асиміляторів. Тому українці в Галичині постійно боролися за збереження своєї нації через національну школу, яку перш за все намагалися здобути «зразу тільки мовою, а далі й змістом», і це мало «стати основою всієї політичної і

організаційної акції українського громадянства в Галичині» [29, 3]. Ми навели слова Я.Біленького з його брошури 1922 р. Видавництво УПТ в коротенькій післямові ще більше загострювало висловлену думку: «Цілий край мусимо покрити сіттю українських шкіл, в яких будуть учити наших дітей українські учительські сили. Кожда українська дитина не сміє побирати науки в іншій мові, як тільки українській» [29, 5]. Такі рішучі заяви треба розглядати в певному історичному контексті. Вони пояснюються конкретною ситуацією, коли, як вже йшлося, польські власті проігнорували взяті на себе зобов'язання надати автономії Галичині, грубо порушували права національних меншин, гарантованих конституцією 1921 р.

Цілеспрямоване переслідування всього українського проявилось вже з початку 20-х років. Державна програма у Польщі в українському питанні до 1926 р. полягала у гаслі однонаціональної, унітарної польської держави, що майже автоматично переводило національні меншини до громадян «другої» категорії. Це означало, що українське населення підлягало асиміляції, тобто планувалася зміна національної структури Східної Галичини. Фактично під загрозу ставилося саме існування українців як нації. Кінцевою метою польської держави було тотальне ополячення української молоді. Досить згадати розпорядження КЛШО від 30 жовтня 1923 р., де було сказано: «Всі школи, як публічні, так і приватні на території Речі Посполитої Польської є в тіснім значенні цього слова польськими. Про інші школи, як невідповідаючі ідеї польської державності в польській державі, не може й бути мови» [87, 3].

У відповідь на цю заяву Іван Герасимович звернувся до співвітчизників, наголошуючи: «Цілі сотки тисяч нашої дітвори на наших очах польщитися по польських школах – а ми неначе заклияті й досі не виявили ще того конкретного зав'язання, яке потрібне в боротьбі проти тому пляновому, доцільному, страшному нищенню нашого грядучого покоління. Так далі воно бути не може і не сміє!» [85, 9]. Водночас він звертав увагу, що навіть на Великій Україні за часів Денікіна, в умовах безпощадного нищення українського шкільництва, «тамошнє громадянство приватними засобами не лише могло удержати всі існуючі школи, але й ще позакладати чимало нових приватних шкіл» [85, 16]. У цих умовах національна і соціальна боротьба взаємообумовлювали одна одну.

У середині листопада 1923 р. у Львові відбувся з'їзд кресової «Хієни», що стояла при владі. У шкільних справах з'їзд пішов ще далі в питаннях ополячення. Рішення з'їзду містили вимоги не тільки скасування шкіл з українською мовою навчання, але й торкнулися проблеми змісту освіти, що знайшло свій вираз у необхідності «ревізії шкільних підручників, які уживаються в українських школах», та «заведення польської азбуки в шкільних підручниках для українських шкіл» [85, 9].

На законодавчому рівні антиукраїнська політика в галузі освіти була оформлена в 1924 р. у вигляді так званого «закону Грабського», який, незважаючи на рішучі протести української громади, фактично діяв до початку другої світової війни. Намагання знищити українське шкільництво і взагалі «ополячити» українську націю передбачалось через закриття українських шкіл і широкого розповсюдження шкіл утравквістичних (з подвійною мовою навчання), що на практиці означало рішучу перевагу в тих школах польської мови. За даними польського дослідника М.Іваніцького, в першому класі утравквістичних семикласних шкіл на вивчення польської мови припадало 21 год. щотижнево, а на вивчення української – 13 год. [523, 142]. Про наслідки закону 1924 р. свідчать цифри польської статистики. Так, якщо в 1921-22 н.р. в Галичині працювали 2242 народні школи з польською мовою навчання і 2426 – з українською, то в 1929-30 н.р. ситуація докорінно змінилася: шкіл з українською мовою викладання стало 790 (з них 33 приватні), але утравквістичних – 2336. До якої міри утравквістичні школи сприймалися українською спільнотою як чужі і навіть ворожі, можна судити з того, що лише одна з тих шкіл була приватною [522, 125-128]. До цього можна додати, що у 1937 р. за даними польських дослідників з 4891 народної школи на теренах ЛШО з польською мовою навчання було 2318, з українською – 392, а утравквістичних – 2143 [523, 147].

Про плани польського уряду можна судити, наприклад, з таємного листа, який 19 січня 1928 р. станіславський воевода направив міністру внутрішніх справ Польщі. Там ішлося про те, що на той час у воеводстві було утравквізовано 50 шкіл з польською мовою навчання, 437 – з українською [559, 31]. Як бачимо, утравквізація торкалася переважно шкіл з українською мовою навчання. Наслідки таких дій для українського шкільництва були дуже сумними. Протягом усіх міжвоєнних років кількість українських шкіл постійно зменшувалась.

Однак польська шкільна адміністрація намагалася в статистичній звітності приховати дійсний стан справ. Йдеться не тільки про елементарні приписки, а й про намагання «збільшити» число українських шкіл за рахунок віднесення до них польсько-українських (утравквістичних).

Такі дії польського уряду пояснюються передусім намаганням ввести в оману європейську громадськість про стан українського шкільництва, а також потребою обґрунтувати різке збільшення польських шкіл на Прикарпатті. Підтвердженням сказаного може бути такий факт: Кураторією Львівського шкільного округу були розповсюджені дані, що в 1921 р. в Східній Галичині 67648 польських дітей нібито не мали змоги вчитися рідною мовою і навчалися в українських школах [619, 26].

Але якщо звернутися навіть до офіційних польських джерел, то вимальовується зовсім інша картина. Тільки в Станіславському воеводстві, де кількість українських шкіл у порівнянні з польськими була набагато більша, ніж в інших воеводствах, українських дітей навчалось в польських школах 11127, у той час як в українських школах навчалось тільки 4062 польські дитини.

Як бачимо, польський уряд умисне подавав неправдиві статистичні дані про скрутне становище польських дітей і робив це для того, щоб мати можливість не тільки не відкривати нові українські школи, але й насильно впроваджувати в уже існуючих польську мову навчання. Так, 10 липня 1924 р. на засіданні Калуської повітової ради було порушено питання про тяжке становище 30 польських дітей, які навчались в українській школі с. Ходин і не мали змоги навчатися рідною мовою. У зв'язку з цим мову викладання в школі було змінено на польську – і це в той час, коли у згаданій школі навчалось 143 українських дитини [613, 71].

До національного гніту долучався ще й гніт соціально-економічний. У цілому Польща не змогла за час відносно короткої незалежності розв'язати більшість своїх внутрішніх проблем – політичних, економічних, соціальних. Особливо складна ситуація була в східних областях («кресах»), які залишалися так званою зоною «Б» і були економічно відсталішими у порівнянні із західними областями Польщі. Народне господарство Галичини у 30-ті роки опинилося на нижчому рівні, ніж до 1914 р. Як відзначалося в газеті «Діло», в 1925 р.,

населення Галичини було «просто засудженим на неминучу і постійну голодовку» [403]. Переважна маса українців жила на селі. Справи там погіршувалися, зокрема, завдяки перенаселенню (велика народжуваність, припинення еміграції), допливу польських колоністів («осадників»). Дуже слабо розвивалася промисловість. Не кращими були справи і в галузі освіти.

Визначальним чинником протистояння між польською державою й українською громадськістю Галичини в царині освіти та виховання було прагнення офіційних органів підпорядкувати українські навчально-виховні інституції загальнодержавному шовіністичному курсу. Для цього використовувалися різні засоби, а перш за все – створення невідповідних умов для роботи українських вчителів. Так, наприклад, безробіття було характерне і для всієї Польщі, але особливо торкалося вчителів – неполяків. Досить сказати, що після закінчення учительських семінарій на відповідну посаду міг розраховувати лише невеликий відсоток молодих вчителів. І це при умові, що у всій Польщі було майже 10 мільйонів неписьменних – можна уявити, скільки з них було серед українських дітей! [283]. Газета «Діло» в 1926 р. взагалі закликала вчителів вчасно змінювати професію, бо на території ЛШО вільних посад взагалі не було: «отже нехай і не пишуть надурно прохань» [284]. Зауважимо з цього приводу, що наприкінці 1937 р. на території Львівської кураторії офіційно було зареєстровано 6425 безробітних кандидатів учительського звання (серед них 788 чоловіків і 5637 жінок). Насправді ж ця цифра була ще вища, бо не всі з них реєструвалися [154].

Причин безробіття було багато. Одна з них полягала в недостатньому фінансуванні, що не створювало відповідних умов для залучення до роботи в школі «потрібної чисельності штатів» [201,181]. Це особливо відчувалося у 30-х роках, коли кількість дітей у школах зросла з 3,6 млн. до 5,3 млн., а в той же час кількість учительських посад з 1930-31 н.р. до 1932-33 н.р. зменшилася на 1500. Виступаючи на засіданні Державної Ради Публічного виховання, посол Д.Великанович підкреслював, що у 1938 р. замість 4000 запланованих у бюджеті нових учительських посад надано кредитування тільки на 1900. І це стосувалося в першу чергу Львівської кураторії [103, 270].

У 30-х роках рівень платні вчителя вже офіційно не залежав від його освіти, віку, стажу роботи, а тільки від «вартості і якості його

праці», але точних критеріїв оцінки того рівня не існувало. Як слушно було сказано в газеті «Діло», «багато буде залежати й від цього, як дотична вчительська сила подобається компетентній оціночній владі та як ця влада оцінить її працю» [94].

Значні труднощі в роботі створювало перевантаження працюючих вчителів. Надмірне фізичне та нервово напруження негативно впливало на кваліфікацію вчителів та результати їхньої праці, що ставало однією з причин зниження ефективності навчання учнів. Статистика стверджує, що в ці роки спостерігається «підвищення до 20% числа дітей, що кінчать науку з від'ємним вислідом» [201, 181]. Слід зазначити ще й погані матеріальні умови функціонування українських шкіл. У Галичині половина середніх шкіл та семінарій не мали власних будинків. У 1939 р. 2724 класи були розташовані в арендованих будинках, звичайно, в умовах, мало відповідних для шкільних цілей. 42 % з них – це класи, в яких на одного учня припадало 1,5-2 кв.м. Тіснота була така, «як у протигазових сховках, обчислених на хвиливе перебування» [456, 102]. «Що до наукових орудників, то вселюдні школи не мають ніяких, середні школи і семінарії вивінені <забезпечені – Т.З.> ними лише в 1/5 часті» [453, 17-18].

Не кращий стан був і з шкільними бібліотеками – особливо в народних школах. Наприклад, в однокласній державній народній школі с. Слободка Тлумацького повіту Станіславського воєводства навчалася в 1928-29 н.р. 124 дитини; з них користувалося бібліотекою лише 19. І нічого дивного в тому нема: в бібліотеці було всього 45 книжок польською мовою – і це при умові, що школа була утраквістичною [569, 48].

Все це не сприяло покращанню навчально-виховного процесу в українських школах. Навіть міністр освіти Польщі Єнджеєвич, виступаючи на засіданні бюджетної комісії, мусив визнати, що в колах національних меншин він бачить «чесну журбу за піднесення дидактичного, виховуючого рівня в школах» [478]. Зрозуміло, що таке становище вимагало розв'язання цієї проблеми на основі розвитку української теорії та практики навчання і виховання.

Політичне безправ'я, жорстокий національний і соціальний гніт зумовили зростання національно-визвольного руху [204]. У свідомості українців утверджується вимога розбудови власної держави, що

призводить до висновку про потребу виховання нової людини, готової до боротьби за незалежну Україну.

Добре розуміючи, що школа є (і завжди була) головним чинником національного виховання, українці спрямовували всі сили на боротьбу за національну школу. Як було доречно сказано в одному з галицьких часописів, «від школи почалося наше поневолення, і з школою – якщо заздалегідь не спроможемось опертись польській нахабній навалі – прийде наш упадок» [109, 356].

Важливою умовою боротьби за національну незалежність розглядала освіту й українська інтелігенція, яка складалася переважно із вчителів. Проте суттєво вплинути на розвиток шкільництва вона у 20-30-х роках не мала можливостей. Складність полягала в тому, що, за даними польських дослідників, у 30-х роках українська інтелігенція складала лише біля 1% (15 тис. осіб) усього західноукраїнського населення, що працювало, а серед поляків аналогічний показник дорівнював 5% [4, 375]. Однією (якщо не головною) причиною невеликого числа української інтелігенції була політика польського уряду, спрямована на ліквідацію національної культури, церкви, шкільництва українців [448; 449].

І все ж, незважаючи на завади, галицькі українці протягом всього міжвоєнного двадцятиліття цілеспрямовано боролися за збереження й розвиток своєї національної школи. Особливо виразно це виявилось під час проведення так званих шкільних плебісцитів, які проводились у 1925 та 1932 роках. Тоді батьки за допомогою спеціальних декларацій визначали бажану мову навчання своїх дітей, намагаючись таким чином відстояти українську школу. Якщо в тій чи іншій місцевості знаходилося не менше 25% українського населення, а батьки чи опікуни подавали декларації про наявність не менше 40 дітей української національності у віці від 7 до 14 років, то тоді могло бути поставлено питання про їх навчання рідною мовою.

Територія проведення плебісциту була обмежена Львівським, Станіславським, Тернопільським, Поліським воєводствами. У складних умовах українська громадськість Прикарпаття розпочала підготовку до шкільного плебісциту, який проводився в атмосфері шантажу, терору, погроз і підкупів. Польська влада на місцях намагалася перешкодити українським батькам вносити декларації за мову викладання. Так, 27 лютого 1925 р. комендант поліції села Джурів Снятинського повіту

відібрав у громадянина Миколи Сиротюка 154 декларації. У відповідь на інтерпеляцію посла станіславський воєвода підтвердив такий факт, але пояснював його тим, що ніби той комендант поліції не знав про проходження шкільного плебісциту [558, 160].

Коли вчитель-поляк Курпіль (Нове Село, повіт Рудки) дізнався, що батьки його учнів почали збирати декларації за українську мову, то за його проханням громадський комісар наказав поліціянту ходити по хатах і сповіщати: ті, хто внесуть таку декларацію, «будуть приневолені будувати другу школу, сплачувати учителів, поносити всякі тягарі...» [454]. В інших місцевостях, як, наприклад, в Добромилі, було оголошено: «хто хоче одержати отрую на щурі, нехай підпише декларацію до введення польської мови викладання у школі». Говорили також, що лише той одержить землю, хто підпише таку ж декларацію [505, 4 листопада]. Про неодноразові протести українського населення проти примусового введення польської мови викладання в українських школах повідомляли повітові старости Станіславському воєводі [554].

Одночасно слід зазначити, що під час проведення першого плебісциту існувала складна ситуація, якою вміло скористався польський уряд. Як вже зазначалось, закон передбачав гарантії проведення плебісциту тільки у тих населених пунктах, де українців проживало не менше 25% за переписом 1921 р. Але в той час статус Східної Галичини не був ще остаточно визнаним, і Галичина юридично вважалась тимчасово окупованою зоною. Саме тому у 1921 р. багато українців свідомо бойкотували перепис, у результаті чого через декілька років, у 1925 р., в окремих населених пунктах українців офіційно нараховувалося менше, ніж насправді, тому там плебісцит не проводився. Та, незважаючи на всі перепони, основна маса українського населення, не жалюючи видатків і праці, намагалася все ж виконати свій національний і батьківський обов'язок.

Всього у Східній Галичині взяли участь у першому шкільному плебісциті 1814 українських громад. Було внесено 99936 декларацій батьків на 134284 дітей шкільного віку. Згідно з урядовою статистикою про підсумки плебісциту, в Галичині налічувалося 867 українських шкіл, 2347 польських (без шкіл Мазурських повітів у Львівському воєводстві – 1878), 1455 утраквістичних (двомовних), отже, теж польських, і 29 шкіл з невизначеною долею [42].

У травні 1926 р. в Польщі відбувся переворот, який привів до влади прихильників Ю.Пілсудського. Почався період так званої «саначії». Тоді польські правлячі кола вирішили обрати в українському питанні більш обережну тактику маневрування. Політика примусової денационалізації, яка із самого початку була приречена на поразку, була замінена програмою державної асиміляції, виховання української молоді в дусі польського патріотизму. Власне, мета польської влади – полонізація українців – залишалася старою; відрізнялися лише методи її здійснення і пануючі ідеї.

Якщо в попередній період головним гаслом, який визначав пануючу ідеологію, був народ, то тепер правлячі кола намагалися, щоб вищою цінністю стала держава. Це призвело до відповідних змін в існуючому законодавстві і в основному законі держави – Конституції. Квітнева конституція 1934 р. проголосила ідею переваги держави, а не народу, як це було написано в конституції 1921 р. [489, 249]. Мета ідейної переорієнтації зрозуміла. Новій владі необхідно було прив'язати до другої Речі Посполитої представників інших національностей, яким важко було знайти своє місце в національній традиції поляків. Намагаючись згуртувати суспільство навколо ідеї держави, табір саначії разом з тим зовсім не збирався з будь-ким поділяти владу [489, 50].

Другий плебісцит (1932) продемонстрував ще більшу активність українського населення, і це був «наглядний доказ, що рідна шкільна ідея поширилася й закріпилася серед українських мас – головню завдяки праці «Рідної Школи» [312]. Саме це товариство об'єднало свої зусилля з церквою, УНДО та іншими організаціями і партіями краю й очолило плебісцитові акції.

Під час проведення другого плебісциту теж виникали складності. Траплялись випадки, коли в деяких селах не було перепроведено шкільного плебісциту, бо мова викладання там і так була українська. КЛШО швидко зреагувала на цей факт, і для шкіл тих сіл було введено польську мову як викладову або запроваджено двомовне навчання [385, т.3, 240].

І в 1932 р. влада знову намагалася вдаватися до ошуканства. Так, деяким батькам «підсовувалися» декларації за польську мову, які зовнішньо нагадували декларації за українську мову навчання: була надія, що не дуже письменні батьки можуть їх підписати, не прочитавши

як слід [312]. Відомий і такий факт: учителька Чайковська (Самбірський повіт) наказувала дітям самим підписувати декларації за польську мову замість батьків. Протести ні до чого не призвели [478].

Під час проведення другого плебісциту в самій Галичині українські батьки внесли близько чверті мільйона декларацій за 350 тисяч дітей [88, 6-10]. Проводилися мітинги, демонстрації, а у вересні 1933 р. в деяких повітах Галичини почалися акти саботажу: із шкіл зривалися польські вивіски та державна символіка, портрети польських королів та сучасних керівників держави, розпочинався терор проти вчителів і навіть дітей польської національності [436]. Такі саботажі здебільшого викликали засудження з боку української громадськості, але сам по собі факт протесту проти спроб знищити українське шкільництво був симптоматичним.

Методи національної асиміляції, які застосовували польські політики в освітній діяльності, зустрічали рішучий опір української громадськості, що негативно вплинуло на внутрішню стабільність держави. Взагалі польська держава виявилася не в змозі розв'язати найскладнішу для неї українську проблему.

Полонізаційна політика польської шляхти засуджувалася і засуджується не тільки українськими, але й польськими істориками. Так, сучасний дослідник Я.Ю.Липський у 1981 р. написав статтю «Дві батьківщини – два патріотизми», в якій радив своїм співвітчизникам не шукати в історії аргументи тільки на свою користь, пам'ятати не ті образи, які завдалися полякам, а ті, які вони самі завдали іншим. «Для майбутнього обох народів – польського та українського, – пише Липський, – було б краще, якби у міжвоєнний період при покровительстві Польщі процвітали українські культурні заклади, український університет...» Такий стан справ приносив би плоди обом народам і сьогодні, і в майбутньому, в той час як «ігнорування національних і культурних потреб українців було дорогою в нікуди...» [234, 11].

У наступі на національне життя українців (та й інших національних меншин) польська влада вибрала «за перший та найважливіший об'єкт своїх операцій» саме народну школу [327, 14]. Намагаючись всіляко затруднити розвиток українського шкільництва, польська влада у той же час робила все можливе для прискорення росту польських народних шкіл. За даними О.Субтельного, «з понад 2400

початкових шкіл, що існували в Східній Галичині в 1912 р., у 1937 р. залишилося тільки 352. І на рівні середньої освіти становище українців було також безрадісним: у 1931 р. одна польська гімназія припадала на 16 тис. поляків, в той же час одна українська – аж на 230 тис. українців» [400, 379]. У Львівському воєводстві один гімназист(-ка) припадали на 48 мешканців, в Станіславському – на 180 мешканців, в Тернопільському 1 – на 237 мешканців [378, 20].

В окремих місцевостях стан був ще гіршим. Так, у 1924-25 н.р. 479840 українців Покуття мали одну-однісіньку гімназію в Коломиї з 500 учнями, а 42403 поляків мали польську гімназію в Коломиї, польську реальну школу в Снятині, польську гімназію в Товмачі і польську приватну гімназію з правом прилюдності в Городенці. «Майже півмільйонне українське населення Покуття послало цього року до гімназії всього 400 учеників» [105].

Додамо, що перед першою світовою війною в Коломийській гімназії навчалось 800-900 учнів, і навіть доходило до 1000. У 1922-23 н.р. було 798 учнів, в 1924-25, як вже зазначалося, 400, а в 1927-28 н.р. лише 341 [455].

Народні школи в Галичині були переважно найнижчого ступеня. На школи найвищого ступеня припадало лише 13,5 % всіх шкіл, на школи II ступеня – 19,5% і, нарешті, на найнижчий ступінь шкіл – 67% [118, 944]. Школи I ступеня були в основному однокласовими (з одним вчителем). Наприклад, у 1937 р. з 5166 народних шкіл ЛКШО 2151, тобто 41 %, були однокласовими [456, 102], а шкіл з двома вчителями було 26,7% [378, 15].

Це викликалося не в останню чергу намаганням якнайшвидше вирішити невідкладну проблему – зліквідувати неписьменність серед українського суспільства, прилучити дітей до школи, незважаючи на скрутне соціально-економічне становище галичан. Як зауважував Д.Великанович, «не вільно нам зазіхати будови вселюдних шкіл тоді, коли коло 1200000 дітей є поза школою» [55, 108]. В.Кузьмович вважав, що і в перспективі школи для українських дітей будуть в основному лише найнижчого ступеня [219].

У цілому міжвоєнний період у Галичині характеризується збільшенням відсотка письменних з 50,5% в 1921 р. до 64,7% в 1931 р. Проте значна частина українців залишалася практично напівграмотною; часто це були люди, які ледве вмели писати [118, 943].

Якщо брати до уваги, що по селах, де неписьменних було значно більше, ніж у місті, жило 75% українського населення, то і виходить, «що найбільше число неграмотних таки є серед українців» [196, 217, 220]. За статистичними даними Польщі, серед практично шестимільйонного населення українців на її теренах у 1931 р. майже два мільйони було неписьменних. Приблизне розміщення неписьменних українців на окремих землях Польщі наведено в таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

Чисельність неписьменних українців на теренах ЛШО станом на 1931 р.

Воєводства	Усіх українців	З того понад 10 р. життя	З того неписьменних	%
Львівське	1310000	970000	306000	31,5
Тернопільське	872000	659000	213000	32,0
Станіславське	1080000	789000	319000	40,0
Разом	3262000	2427000	838000	34,5

Джерело: [519, 225]

Яскравим підтвердженням скрутного стану освіти була Мишинська школа Коломийського повіту. У 1927-28 н.р. із 108 дітей шкільного віку записалося у школу 45, а ходило до першого класу 36 дітей, тобто кожний третій [421]. Як бачимо, спостерігався ріст числа дітей, що опинилися поза школою «з тенденцією дальшого зросту...» [350, 36; 533, 97]. Проте, як скорочувалася кількість дітей на теренах ЛШО, що відвідували школу, у порівнянні з іншими воєводствами Польщі виразно свідчить наступна таблиця 1.2.:

Таблиця І.2

*Кількість дітей, які ходили до школи
в 1924-1925 і 1926-1927 шкільні роки*

Область	1924-25 н.р.	1926-27 н.р.
Ціла Польща	3.137.302	3.240.821
Воєв. Варшавське	263.223	278.152
Воєв. Лодзьське	287.748	297.569
Воєв. Львівське	320.513	315.476
Воєв. Станіславське	146.694	144.603
Воєв. Тернопільське	154.142	150.763

Джерело: [87, 34-35]

Нехтування правами українського народу виявилось в зміні мови навчання з української на польську. Про це, наприклад, свідчать такі дані: у Львівському шкільному окрузі, де українське населення жило компактно, понад 4 мільйони українців мали на 1 січня 1922 р. тільки 2426 державних народних шкіл з 4087 класами, а 1,5 мільйони поляків і всіх інших разом мали 2247 польських державних народних шкіл з 6360 класами. А якщо врахувати, що в основному шкільна влада змінювала більшекласні українські школи на утравістичні (дво-мовні), то стає зрозумілим, чому в Галичині на 1 січня 1922 р. всіх українських класів було насправді 2498, а польських класів – 13250 [423, 16-17]. Слід додати, що і самі учителі-поляки самовільно змінювали мову викладання. Для ілюстрації подаємо такий факт. У Братковичах Городецького повіту нараховувалась 151 українська родина і 28 ополячених. Там були дві народні школи: українська і польська. Заходами учительки-польки Покінської ці школи об'єднано в одну польську школу, а сама учителька забороняла українським дітям говорити і навіть молитися по-українськи [423, 21].

«Просто смішно робиться, – писав Л.Ясінчук, – коли бачиш у гуцульському селі напис «школа повшехна», коли чуєш, що гуцульські чи бойківські діти з першого року навчання вчать 7 і півгодини тижнево польської мови на рівні з рідною, українською» [484, 24].

При першій же нагоді українські школи закривалися. Наприклад, 11 червня 1925 р. у Долинській приватній початковій школі УПТ Станіславського воєводства польська шкільна адміністрація провела перевірку, після якої постало питання про закриття цього закладу. Основним аргументом було використання вчителями на уроках історії та географії карт колишньої Австро-Угорської імперії, що, на думку перевіряючих, виховує в учнів легковажне ставлення до польської державності [557, 60].

Що ж до середніх шкіл на західноукраїнських землях, то вони взагалі існували лише в Галичині, і навчання в них дітей української національності обмежувалося. Це не було випадковістю. На думку сучасних дослідників, «головним засобом денационалізації української людності була школа, особливо середня школа, яку будували за іноземними зразками і в якій навчали чужою мовою» [173, 184].

Польська влада намагалася гальмувати отримання дітьми української національності середньої освіти*. Досить згадати, що рескриптом МВіПО від 18 серпня 1923 р. (ч.6245-11) в українських гімназіях було впроваджено обов'язкову польську мову. На основі того рескрипту КЛШО видала два накази, які мали на меті ускладнити українській дитині доступ до середньої школи, а тим, що закінчили середню школу, створити перепони при складанні іспиту зрілості. Першим наказом від 10 січня 1924 р. (ч.350-в 11) кураторія впровадила при вступнім іспиті до першого гімназійного класу в державних і приватних гімназіях іспити з польської мови в такому ж обсязі, як і з української мови. З цього приводу К.Федорович писав, що «за Австрії вимоги були при вступних іспитах з німецької мови, як державної, без порівняння менші, ніж нині з державної польської» [423, 37].

* Значні труднощі для дітей викликала велика кількість предметів, які виносилися на вступні іспити. Наприклад, у 1923 р. для вступу до 7 класу класичної гімназії треба було скласти 5 письмових (українська, польська, німецька, латинська, грецька мови) та 10 усних іспитів: вишезгадані мови, а також релігія, логіка, історія, фізика і хімія, математика [628, 19].

Другий наказ, виданий КЛШО теж 10 січня 1924 р. (ч.351-в 11), вимагав, щоб в українських державних і приватних школах польська мова стала дисципліною письмового іспиту зрілості на рівні з українською мовою, а при уснім іспиті зрілості рекомендовано використовувати вимоги до обох мов однакові. У випадку, коли письмовий іспит оцінено незадовільно, учень мав скласти польську мову усно замість своєї рідної української мови.

Слід наголосити, що в 20-30-ті роки не було відкрито нових державних гімназій з українською мовою навчання. Залишилися тільки ті, що існували ще за австрійських часів. У 1920-21 н.р. в Галичині серед 84 середніх державних шкіл 6 були з українською мовою навчання: Коломия, Львів (2), Перемишль, Станіслав, Тернопіль (до 1930 р.). Крім цього, при двох державних гімназіях існували класи з українською мовою навчання (Бережани, Стрий) [619, 14]. Взагалі, в міжвоєний період у Галичині середні школи, які часто називали «великим непорозумінням», у багатьох випадках не відповідали вимогам часу, проте навіть у них зменшилася чисельність учнів-українців [404].

Останнє пояснюється невпненістю випускників у завтрашньому дні, що впливало з тогочасних політичних умов, створенням перепон для вступу українських дітей до середньої школи, нестерпними суспільними і національними відносинами, які заважали організації на належному рівні справи навчання й виховання, економічною скрутою, і, безперечно, недостатньою кількістю українських середніх і фахових шкіл. Так, у 1926-27 н.р. «на пальцях можна почислити українські семиклясові і фахові школи, хоч в Польщі 7-ми класових народних шкіл 2600, а фахових шкіл 1145». У тому ж році випускні іспити за середню школу складала 10000 учнів-поляків і лише 500 учнів – українців [404].

Коли польський уряд організував відкритий похід за знищення державних українських навчальних закладів, активізувалися намагання освітніх, культурних, політичних осередків поширити мережу приватних шкіл, що задовільнило б потребу українців у наданні їх дітям можливості вчитися в середніх освітніх закладах. На думку Івана Герасимовича, саме приватне шкільництво залишалось єдиним шляхом зберегти українську школу [85, 10].

3 червня 1920 р. у Львові була проведена анкета серед усіх крайових громадських організацій, за результатами якої на УПТ, яке

з 1926 р. одержало назву «Рідна Школа», було покладено керівництво створенням, наглядом і утриманням всіх українських приватних шкіл. Під провід УПТ були передані народні школи, гімназії та учительські семінарії, які мали Крайовий Шкільний Союз, давні комітети «Рідної Школи» тощо. Не виконали постанову тільки школи СС Василянок, ОО Василян, ОО Редемпрористів та «Український інститут» у Перемишлі. На жаль, не вдалося організувати «одноцілого фронту супроти посягань польської шкільної влади» [86, 18 липня]. І все ж прийняте рішення мало своїм наслідком деяке збільшення приватних навчально-виховних закладів. Так, у 1922-23 н.р. стан приватних шкіл «Рідної Школи» УПТ був таким: всенародних шкіл товариства було 27 з 126 класами [85, 12]; учительських семінарій – 6 і 4 семінарійні курси; гімназій – 10 і 9 гімназійних курсів; декілька промислових шкіл: у Львові одна чоловіча, а з 1923-24 н.р. було відкрито нову промислову жіночу школу у Львові та промислову школу (гуцульських виробів) у Косові.

У 1927-28 н.р. на утриманні педагогічного товариства «Рідна Школа» було крім 45 народних шкіл, 10 гімназій, 5 учительських семінарій, 8 фахових шкіл, 23 захоронки і дитячі садки, 4 постійні фахові курси. У них навчалось 10 тис. дітей, з них – 3 тис. дітей робітників і селян [107]. У 1929-30 н.р. вже діяли 81 народна школа педагогічного товариства [85; 87, 89]. Проте це не вирішувало проблеми здобуття освіти українськими дітьми.

Більше уваги педагогічне товариство звертало на розвиток середнього шкільництва. Це пояснюється тим, що державний бюджет постійно зменшувався і не дозволяв утримувати державні середні заклади на належному рівні. Разом із тим, підвищення ролі середньої школи вимагали потреби народного господарства, а також і необхідність збільшення української інтелігенції.

Кількість середніх приватних шкіл у Галичині збільшилася з 9-ти в середині 20-х років до 13-ти в 1931-32 роках і до 16 гімназій і 16 ліцеїв у 1937-38-му роках [118, 946]. У приватних гімназіях нерідко викладали й учителі державних шкіл [580, 18]. Це було викликано тим, що вчителі шкіл без права прилюдності зустрічали ускладнення в одержанні права працювати в школі (повинні були отримати спеціальний дозвіл на складання кваліфікаційних екзаменів від кура-торії шкільного округу) [256, ч.3, 73].

Всього під безпосереднім впливом української громадськості у 1933 р. було лише 0,78 % усіх українських дітей [219]. Але й ті школи були в основному нижче організовані і мали незадовільні умови. Наприклад, зі звіту УПТ за 1922-23 н.р. дізнаємося, що з 27 шкіл 21 була розташована в місті, а 6 – по селах. Серед них 7 шкіл були однокласовими, 1 – двокласова, 2 – трикласові, 10 – чотирикласових, 1 – п'ятикласова, 2 – шестикласові і 1 – семикласова. Із того виходить, що тільки 4 школи були «вповні розвинені, наколи всі прочі в більшім чи меншім стані розвою: бо ні одна з них не мала всіх сім річників. Повному розвиткові сих шкіл стоїть на перепоні головно брак приміщення, з яким приходиться їм щорік то тяжче боротися» [647, 1].

Третина з українських приватних шкіл була розташована в основному в містах, зокрема у Львові. Разом з тим отримати дозвіл на приватні школи, які повинні були відповідати кодексу державних шкіл, було нелегко. Так, у с.Космач існували три державні школи, які не мали відповідних приміщень (були розташовані на околиці села в господарських приміщеннях). Проте відкриття приватної школи, яка була побудована згідно з кодексом державних шкіл, не одержало дозволу шкільної Ради [230, 8 жовтня]. Це відбувалося, можливо, тому, що приватні школи мали відчутну перевагу перед державними. По-перше, в них було більш інтенсивне та індивідуалізоване (з урахуванням української ментальності) виховання й навчання. Так, у газеті «Діло» в 1928 р. було оголошення про запис дітей до приватної школи товариства «Рідної Школи» в м.Львові. У ньому зазначалося, що в цій школі «звертається особливу увагу на доцільне національне виховання, оперте на українській історії, географії і літературі, на фізичне виховання та на практичний бік – відповідно до сучасних життєвих вимог і потреб української нації...» [75]. По-друге, як не дивно, піднесенню рівня навчання і виховання в приватних школах сприяла сама ж адміністративна влада, точніше, її посилені вимоги саме до приватних шкіл. Наприклад, у державних школах викладати предмет міг і учитель – не фахівець даного предмету, а в приватній школі мусив бути тільки фахівець. Такі ж підвищені вимоги були і до методики викладання, обладнання кабінетів і т.п. – все це мало бути бездоганним, бо інакше школа втратила б право прилюдності або й концесію, а одержати право прилюдності або підтвердити його було дуже важко [408, 35]. Навіть коли навчальні заклади все ж отримували

право прилюдності, але з застереженням, то це означало збільшення числа екзаменів, які повинні були складати їхні учні [582].

Однак діяльність гімназій «Рідної Школи» викликала і стурбованість: далеко не все там відповідало вимогам часу. Невисокий рівень вихованості учнів, низька пізнавальна активність, невміння використовувати навіть ті «примітивні засоби теоретичного знання, що їх молодь у середній школі добула».

Про це говорив д-р В.Кузьмович з Дрогобича в доповіді на засіданні педагогічно-наукового з'їзду «Рідної Школи» у Львові 1 лютого 1929 р. Доповідач вважав основною причиною такого стану існуючу організаційну схему товариства. Але справа полягала не тільки в цьому. Існувало глибоке протиріччя між завданнями приватної гімназії і соціальним оточенням, яке гімназія власними засобами усунути не могла: низький культурний рівень середовища і ставлення сім'ї до виховання, важка економічна і політична дійсність.

Про низький рівень пізнавальної діяльності учнів старших класів свідчив факт, наведений у доповіді: «...молодь читає позашкільною лектурою дуже мало. Наприклад, на питання анкети «Які твори з всесвітньої літератури тобі найбільше подобалися?», 48 учнів (з 110) взагалі відповідей не дало, вимовляючись: «Не читав» тощо» [217, 6].

Однією з причин такого стану було тяжіння до класичних гімназій, які на той час вже втратили в Європі своє значення. По всій Польщі теж ішла цілеспрямована ліквідація «таких недоцільних типів середніх шкіл». Внаслідок того на 745 гімназій до кінця 1923 р. повинно було залишитися 65 (8 %) класичних гімназій [90, 19 липня]. А вже у 1928 р. Б.Заклинський відзначав, що, наприклад, у «бувшій Королевстві Польським разом з Варшавою на 426 гімназій нема ні одної клясичної! В Празі на Чехії з усіх гімназій є тільки одна клясична». І польське міністерство, яке виступало за ліквідацію класичних гімназій, відмовляло в підтримці навіть приватних гімназій того типу [159, 14]. Не приймали класичних гімназій і діти.

За свідченням професора Володимира Калиновича, учні перш за все нарікали на «перетяження клясичними мовами. На 1286 учеників (-ниць) зацікавилася грецькою мовою тільки 13 дітей, себто 1 % !!!... Латинською тільки 49 на всіх 1286 голосів, 3,4%» [178, 14-15]. Разом з тим, серед 10 гімназій «Рідної Школи» до старокласичного типу належали 6 (тобто 60 %) [392, 30].

Гімназії «Рідної Школи», які були однією з ланок в українській шкільній політиці, відчували на собі не тільки тягар залежності від державної влади, від Головної Управи, місцевих гуртків, але й соціальне тиснення не завжди компетентних батьків. Результатом цього було значно гірше становище учителів, ніж їх колег з державних гімназій: оплата праці була вдвічі менша, вчителі приватної гімназії легко могли бути позбавлені права навчати чи посади взагалі і т.д.

Всього в 30-ті роки мережа приватних українських шкіл характеризувалася такими показниками:

Таблиця 1.3.

Типи приватних українських шкіл у 30-ті рр. ХХ ст.

Тип школи	1930-31 рр.	1937 р.
Народні школи	35	33
Гімназії	10	12
Ліцеї	—	11
Фахові школи	1	4
Фахово-доповняльні школи	6	5

Джерело: [392, 29]

Середні школи товариства «Рідна Школа» (9 гімназій і 9 ліцеїв) переважно були коєдукаційними (тобто в них відбувалося спільне навчання хлопців і дівчат), а решта навчальних закладів – дівочими.

Фактично саме приватне шкільництво, на думку М.Терлецького, розв'язувало проблему надання молоді середньої освіти [408, 33]. Незважаючи на опір польської влади, число молоді, що ходила до середніх шкіл товариства «Рідна Школа», з кожним роком все ж зростало приблизно на 300 учнів на рік. Якщо в 1935-36 н.р. було зареєстровано 1835 учнів, то в 1938-39 н.р. їх було вже 2499 [337, 385].

Деякі приватні середні гімназії організовувалися українськими релігійними інституціями (наприклад, загальноосвітні гімназії і ліцеї СС Василянок [439], ОО Василян, ОО Редемпгористів та Українського інституту для дівчат). Слід зазначити, що «Василяни, незважаючи на неодноразові спроби їх латинізації, мають неоціненні здобутки у розвитку української культури й освіти...» [4, 33]

У Львові при Малій семінарії в 1930 р. були відкриті Матуральні курси для учнів із закритих польською владою вищих класів гімназій (Тернопіль, Рогатин, Дрогобич), які в 1931 р. стали основою нової гімназії класичного типу. Коли 25 вересня 1930 р. в Рогатині було закрито Українську гімназію «Рідної Школи», то її місце заступила греко-католицька Мала духовна семінарія, яка існувала до 1931-32 н.р., поки Головна Управа «Рідної Школи» не отримала до-звіл на відкриття нової гімназії під назвою «Приватна коєдукаційна гімназія ім.князя Володимира Великого в Рогатині».

Через брак дозволу на відкриття нових шкіл українські батьки застосовували так звані «збірні лекції», які відбувалися за програмами державних шкіл. Але організація і таких «збірних лекцій» мала свої ускладнення. По-перше, дуже важко було вчити одночасно дітей різного віку, а по-друге, далеко не всі батьки мали змогу платити за навчання. І все ж у 1932-33 роках у 14 повітах було 36 лекцій; їх відвідувало 1002 дитини [108, 226]. Після 1932 р. використовувалось також право на так зване «навчання дома». Це було дуже важливо, щоб, як писалося в газеті «Діло» в статті «Організуймо навчання дома», «українські діти не виростали на безграмотних темняків і на шкідників власного народу, але діставали освіту й виховання згідно з вимогами української нації...» До того ж «тисячі безробітних учителів, учительських кандидатів достануть верстати чесної і хосної праці» [290].

Щоправда, невдовзі з'ясувалося, що місцева влада (повітові шкільні ради) не бажала приймати відповідних заяв і навіть накладала на зацікавлених батьків «шкільні кари» [330]. За декілька місяців до початку другої світової війни відомий галицький педагогічний часопис «Учительське Слово» знову звернувся до проблеми домашнього навчання, але з виступу посла Д. Великановича можна було зрозуміти, що за 6 років практично нічого не зроблено: «Пів мільйона дітей в шкільному віці остає поза мурами школи, ... бракує учительських сил, а одночасно є велике безробіття серед 6 і пів тисячі вчительських

кандидатів». Д.Великанович закликав, «щоб тих 10 % дітей, для яких, по реляції пана міністра, забракло місця в школі, одержали формування в обсягу народної школи», а для цього необхідно «створити інституцію мандрівних учителів, які в певних порах року переходили б оселі, переважно гірські, що не мають умови для побудування школи» [57, 72]. Та й у цьому випадку влада створювала немалі труднощі.

Та, незважаючи на всі складності, важливою тенденцією досліджуваного періоду виступає утвердження системи приватного українського шкільництва, яка актуалізувалась тим, що в міжвоєнну добу з 138 державних середніх шкіл лише 5 були українськими та 2 утраквістичними. До того ж слід додати, що в навчальних закладах товариства виховувалися переважно діти простого люду [265, 124-125].

Одночасно значне місце в діяльності товариства займало формування системи фахової освіти. Так, якщо у 1937 р. було 4 фахових школи, то у 1938 р. їх стало вже 9 [240]. Це можна пояснити тим, що науковці, педагоги Галичини більш дієво, прагматично почали підходити до втілення в життя мети школи, розуміли, що в тих скрутних умовах (економічної кризи в США і країнах Європи, припинення еміграції в чужі краї) необхідно було просто виживати, здобуваючи собі певну професію, яка в майбутньому сприяла б зміцненню добробуту всього народу, розквіту української нації.

Одним із шляхів розв'язання цієї проблеми «стало давати українським дітям практичне виховання, фахову підготовку до незалежної праці, до власного куска хліба» через навчання у фахових середніх школах: педагогічних, рільничих, промислових, торговельних та технічних [287, 154]. Одночасно необхідно було зберегти національне ремесло. І, як підкреслював знаний в Галичині педагог Л. Ясінчук, «найближчим ключем до діяльності УПТ-ва було, щоб українська молодь пізнала основи рідного ремесла-стилю та щоби вона для нації не пропала» [484, 6]. Отже, розбудова приватного фахового шкільництва ставала однією з особливостей розвитку шкільництва в Галичині у 30-х роках ХХ ст.

Питання про співвідношення середньої загальної та фахової освіти, яке було дуже актуальним у міжвоєнний період, дуже складне, і не має єдиної відповіді, що могла б задовільнити умови існування і потреби різних народів. Так, наприклад, Л. Шанковський був певний,

що українці в Галичині мусять все «поставити на карту фахової освіти», бо «ми народ бідний і не можемо дозволити собі на люксус високої освіти в кожному випадку» [450, 9]. Разом з тим, науковці, педагоги Галичини розуміли, що, роблячи акцент на фахову підготовку молоді, не можна допустити погіршення рівня загальної освіти. Тому все більшу увагу приділяли вони народним школам (основі шкільництва), гімназіям та ліцеям.

Отже, приватні школи у 20-30-тих рр. відіграли помітну роль у піднесенні національного духу народу. Але польська влада не дозволяла розповсюджувати досвід Педагогічного товариства за межі Галичини. Так, у 1937-38 роках народних шкіл було 41 з 6400 учнями, і практично всі вони були розташовані тільки в Галичині (крім народної школи в Бересті і однієї – в Рівному). Вони належали «Рідній Школі», за винятком кількох, утримуваних орденом Сестер Василіянок.

Вороже ставлення до українського населення відчувалося упродовж усіх двадцяти років перебування Галичини під польською окупацією. За декілька місяців перед початком другої світової війни, 18 березня 1939 р., Рада Міністрів Польщі ухвалила: «Виходячи з потреби найтіснішого поєднання Східної Мало-польщі з Річчю Посполитою і опорою політики виключно на польське суспільство, необхідно зміцнити інтенсивність економічного і культурного життя поляків та змінити національну структуру цього району» [420, 168].

Таким чином, у галицькому шкільництві 20-30-х років ХХ ст. можна спостерігати такі процеси: зменшення кількості українських шкіл при одночасному збільшенні польських та утраквістичних; зменшення числа дітей української національності, які взагалі ходили до школи; вимушене задоволення українців народними школами нижчого ступеня за умови недоступності в основному для їх дітей середньої школи; тягіння до класичних гімназій, які вже втратили в Європі своє значення; розбудова системи приватного шкільництва (в основному середньої її ланки) й одночасно зменшення його свободи; закладання основ різнопрофільної системи фахової освіти; важкі політичні, соціальні та побутові умови життя та праці, національний гніт українського вчительства; боротьба за збереження української школи.

Все це створювало загрозу зникнення в Галичині української інтелігенції. Відбувався, як вже зазначалося, постійний спад числа українських учнів в середніх та вищих навчальних закладах. Якщо у

1925-26 н.р. учні греко-католицького віросповідання склали 4,3 %, у 1927-28 н.р. – 4,1 %, то в 1929-30 н.р. – 3,8 % [488]. На 1 млн. українського населення в Польщі у 1933 р. припадала одна гімназія, і це при умові, що розвинуті народи мали одну державну гімназію на 30-50 тис. населення [218, 3 травня]. У самій Польщі одна гімназія була на 45 тис. населення [153]. У 1923-24 н.р. з 2354 студентів Політехнічного інституту українців нараховувалось усього 120 осіб, а в Академії зовнішньої торгівлі з 344 студентів українців було лише 11. А в 1934-35 н.р. кількість студентів-українців становила: у Львівському університеті – 11,5 %, у Політехнічному інституті – 6 %, а в Академії ветеринарної медицини – 5,5 % [10, 16]. Такі цифри свідчать самі за себе.

Отже, головними суспільно-політичними та соціально-економічними передумовами теоретичних і практичних пошуків педагогів Галичини в галузі дидактики у міжвоєнний період виступали: індустріалізація, технічний прогрес, характерний практично для всіх країн, які об'єктивно викликали потребу в освіті; а разом із тим ігнорування польськими властями міжнародних угод та договорів стосовно національних меншин; загострення польсько-українських взаємовідносин; важкі соціально-побутові умови праці та життя галицького українського населення; зростання національної свідомості галицьких українців у результаті визвольних змагань періоду існування ЗУНР; вплив процесу українізації, що відбувався у 20-х роках ХХ ст. на Наддніпрянській Україні; поширення процесу полонізації, намагання польського уряду взагалі зліквідувати українську національну культуру.

За тих умов чи не важливішим засобом запобігти насильницькій асиміляції для галицьких українців стала боротьба за національну освіту. Це ставало справою не просто регіональною, а загальноукраїнською. У сучасних дослідженнях справедливо стверджується: «Саме західний регіон України, передусім Галичина, де національний рух встиг пустити глибоке коріння ще в ХІХ ст., залишився основним осередком, де ніколи не припинялася боротьба за духовне відродження України, її державну незалежність, за демократичні людські права» [221, 49].

Збереження українського шкільництва в Галичині в умовах польської держави вимагало подальшої розробки теорії національного виховання й навчання з урахуванням менталітету та потреб української нації, активізації теоретичних і практичних

пошуків галицьких педагогів у галузі дидактики. Проте розв'язати це завдання можна було тільки із врахуванням державної освітньої політики польського уряду.

1.3. Освітня політика польської держави. Тенденції розвитку офіційної педагогіки

Суспільно-політичні та соціально-економічні умови Польщі в міжвоєнний період знайшли відображення у державній освітній політиці, що також вплинуло на становище в країні національних меншин.

Важливим напрямком польської освітньої політики в міжвоєнну добу було створення єдиної системи народного шкільництва. Раніше, до першої світової війни, структура освіти Польщі була такою: народні школи, середні, до яких належали гімназії, і реальні школи (тип середньої загальноосвітньої школи з 7-річним терміном навчання, де учнів готували до вищих студій господарсько-технічного спрямування. У цих школах не вивчали класичних мов). Навчання тривало 8 років. До середніх шкіл можна було перейти тільки після закінчення 4-класної народної школи і склавши вступний іспит.

Після першої світової війни відбулася реформа польської школи як у напрямку її націоналізації, так і структуризації. Народні школи стали треступеневими. Школа 1-го ступеня давала освіту в обсязі 4-х класів, 2-го ступеня – 6-ти класів, 3-го – 7-ми класів. Гімназії різного типу мали 8-річний курс навчання: три класи становили нижчу гімназію, а наступні – вищу. До них могли переходити учні після закінчення 4 класу народної школи й успішно складеного вступного іспиту. Крім того, існували різні професійні школи нижчого і середнього ступенів.

Згідно з декретом від 9 лютого 1919 р., встановлювалося обов'язкове 6-річне шкільне навчання. Передбачалося відкрити по всій країні школи у місцевостях, де було принаймні 40 дітей шкільного віку. У результаті інтенсивної реалізації декрету вже у перших роках незалежності Польщі в цій галузі відбулися істотні зрушення. Якщо у 1910-1911 н.р. в 18 тис. початкових шкіл навчалось 2,4 млн. дітей, то в 1920-1921 н.р. було 25,5 тис. шкіл і 2,9 млн. учнів, а в 1924-25 н.р. – 27,6 тис. шкіл і 3,3 млн. учнів. Спостерігався постійний ріст чисельності учнів, які були охоплені обов'язковим початковим навчанням – з 69 % у 1921-22 н.р. до 79,5 % у

1924-25 н.р. Найбільш чітко ця тенденція проглядалася на землях, що раніше були під царською Росією. Там кількість шкіл збільшилася на 250 %, а учнів на 508 %. Держані школи залишалися безкоштовними. Були створені нові польські програми навчання, поступово зростала кількість і рівень підготовки вчителів [420, 96].

У міжвоєнний період у Польщі поряд з державними закладами освіти існували приватні. Останні могли бути з правом чи без права прилюдності (публічності). Мається на увазі право приватних шкіл (чи відсутність такого права) видавати рівноцінні з державними школами свідоцтва успішності і зрілості.

Право прилюдності було введено для здійснення постійного контролю за діяльністю цих навчальних закладів з боку держави. Щорічне прийняття МВіПО рішення про надання права прилюдності навчальному закладу давало можливість державним органам для «приборкання непокірних», тобто здійснення на практиці політики одержавлення.

Втім, слід визнати, що шкільна реформа 1932 р. у Польщі до деякої міри сприяла рівневому піднесенню освіти (принаймні в містах). Про це свідчить наступна таблиця:

Таблиця 1.4

Відсоток учнів, що вчилися в школах з різною кількістю вчителів

Навчальний рік	1–2 вчителів (I ступінь)	3–4 вчителів (II ступінь)			5 і більше (III ступінь)	
		Село	Місто	Село *	Місто	Село *
1922-23	52%	70%	13%		35%	
1935-36	38%	52%	18%		44%	
1937-38	35%	47%	20%		45%	

Джерело: [522, 75]

* Дані відсутні.

Кількість загальноосвітніх середніх шкіл зросла з 762 в 1922-23 н.р. до 789 в 1938-39 н.р., а кількість учнів – з 227 тис. до 234 тис. Значний поступ відбувся в професійному шкільництві. Кількість фахових шкіл збільшилася, наприклад, наприкінці 30-х років на 10 %, а учнів – на 22 % (рільничих шкіл і їх учнів – на 30 %) [506, 282].

Структурна гармонізація системи освіти, її рівневе піднесення, безумовно, вплинули на підвищення рівня освіченості населення Польщі. Найбільший поступ проявився у сфері масової освіти. Відбувалася ліквідація неписьменності, яка знизилася з 33,1 % в 1921 р. до 23,1 % у 1931 і становила біля 15 % у 1939 р. Головним шляхом поступового зниження неписьменності була реалізація обов'язкового початкового навчання у війську та серед дорослих.

Проте в польському шкільництві залишалось багато нерозв'язаних питань. Народні школи в державі за ступенями були розподілені територіально нерівномірно. У містах були переважно семикласні школи, а в селах – школи I-го ступеня. Такий стан залишався до початку другої світової війни і був обумовлений скрутністю бюджету, витратами на розбудову війська, економічною кризою 30-х років. Та й кількість народних шкіл зростала в Польщі не дуже швидкими темпами: з 27,4 тис. в 1922-23 н.р. до 28,9 тис. в 1938-39 н.р. Кількість учнів зросла за той же період з 3,2 млн. до 4,9 млн., а кількість учителів з майже 60 тис. до 77,7 тис. Неважко помітити диспропорцію: якщо кількість учнів зросла на 15,3%, то вчителів лише на 13 %, що означало збільшення числа учнів, які припадали на одного вчителя.

Розвивалося також середнє шкільництво. Основним типом польської середньої школи була 8-класна гімназія (математично-природнича чи гуманітарна) з поглибленим вивченням латинської та грецької мов. Перевагу в середніх школах, як і в школах розвинутих європейських країн, мало гуманістичне навчання. У 1922-23 н.р. в 762 гімназіях навчалося 227 тис. учнів. Більшість гімназій були приватними. Проте вони, незважаючи на досить високу вартість навчання в них, створення ускладнень для вступу до них, все ж приваблювали дітей та їх батьків високим рівнем освіти.

У фаховому шкільництві переважали ремісничі та торгово-комерційні навчальні заклади, натомість недостатньо були розвинуті рільничі, а особливо технічні, що не відповідали специфіці краю і потребам суспільства [420, 97].

Основним типом закладу з підготовки вчителів народних шкіл були 5-річні учительські семінарії, до яких можна було поступити після закінчення народної школи 3-го ступеня. При учительських семінаріях існували школи вправ, що були вільніші в програмах, доборі учителів і адміністративно підпорядковувались дирекціям учительських семінарій.

Підбудовою учительських семінарій були так звані препаранди з дворічним навчанням. До них приймали випускників початкових шкіл нижчого ступеня (12-15 років) з метою вирівнювання знань майбутніх семінаристів. Препаранди були поширені особливо на початку 20-х років ХХ ст., коли треба було збільшити чисельність учнів у семінаріях. Хлопці і дівчата (переважно з села) охоче йшли до препаранд, де панувала висока моральна атмосфера, де вони були під постійним наглядом досвідчених вихователів і де завжди можна було знайти місце в інтернаті. Проте через декілька років потреба в таких своєрідних «підготовчих курсах» зникла, і наприкінці 20-х років препаранди перестали існувати [522, 43]. З 1928 р. здобути професійну педагогічну освіту після закінчення гімназійної освіти можна було і в дворічній педагогії.

Перша половина 30-х років була дуже важкою для Польщі. Світова економічна криза позначилася не тільки на стані економіки, але й на розвитку освіти. Зубожіння, безробіття призвели до того, що не всі діти мали можливість відвідувати школу. Наприклад, якщо в 1929-30 н.р. в школу ходили 94,6 % дітей, що мали навчатися, то в 1934-35 – 91,2 %, а в 1935-36 – 88,3 %. Зменшилися і бюджетні витрати на освіту – з 17,1 % в 1929-30 н.р. до 14,4 % у 1935-36 н.р. Як зазначають польські дослідники, в той час відбувалася криза народної школи. Скорочувалася чисельність вчителів: у школах для них не вистачало педагогічного навантаження, і, як наслідок, в Польщі біля 10 тис. кваліфікованих вчителів змушені були покинути школи, а ще 2 тис. практикантів чекали вакансій.

Зменшення учительських кадрів призвело до небаченого переобтяження працюючих вчителів. У народних школах в 1935-36 н.р. на одного вчителя в середньому по Польщі припадало 64 учні, у східних воєводствах – 73, а у Поліссі – навіть 84. Таке навантаження було найвищим у Європі [522, 74-75].

Влада намагалася все ж врятувати систему освіти і навіть до деякої міри її вдосконалити. Закон 11 березня 1932 р. змінив устрій

шкільництва. Обов'язкове навчання в народних школах тривало 7 років. Народні школи залишалися триступеневими. Цим трьома типами відповідали три концентри програм. У школі 1-го ступеня реалізувався лише перший концентр, проте з вивченням найважливіших положень 2 та 3 концентрів. Закінчення школи 2-го ступеня давало право на вступ до інших навчальних закладів середнього типу.

Законом 1932 р. було запроваджено важливу реформу середньої школи. Тепер вона складалася із двох ланок: загальноосвітні і фахові чотирирічні гімназії (4 класи нової гімназії відповідали 3-6 класам колишньої гімназії) і дво-трирічні ліцеї різних типів (у тому числі фахові), до яких приймали за результатами вступних іспитів після закінчення гімназії. Отже, відбулася уніфікація системи шкільництва.

Загальноосвітні гімназії були приведені у відповідність до аналогічних закладів освіти Європи. Класичні та реальні гімназії перестали існувати. У загальноосвітніх ліцеях навчання тривало два роки, а у фахових – три.

Процеси, що відбувалися в шкільництві у Польщі, а тим самим і в Галичині, проходили в контексті глибоких змін у шкільництві Заходу і Наддніпрянської України. Цей перелом на початку ХХ ст. був викликаний тим, що на місці старих династичних держав створювалися нові держави; в Європі почався процес державного будівництва на нових основах і на порядок дня висунулася справа власного самозабезпечення, самоутвердження, яке було можливе тільки шляхом виховання народу на основі ідеї державотворення. Тому школа почала виступати органом систематичного впливу на молоде покоління й отримала статус «державно-виховницького післанництва» [480, 5].

Отже, школа зі свого нейтрального становища в політичному сенсі стає одним із головних органів нового державного будівництва. «Шкільна політика, – зазначав відомий галицький педагог Я. Ярема в 1934 р., – зливається зовсім з державною політикою, а проблема школи наростає до значіння державної проблеми: бути – не бути» [480, 6].

Головним шляхом до розв'язання шкільного питання в усіх країнах стала ідея державно-громадянського виховання. Основними передумовами якого були: гуманістичний тип нової школи, виховання на рідному матеріалі; надання школі практичного характеру, зокрема повернення її обличчям до економічної ділянки життя; підготовка молоді до безпосередньої господарської діяльності, що ставило на перший план

фахове шкільництво. Як зауважував Л.Шанковський, «ми, українці, мусимо собі гаразд усвідомити, якщо не хочемо лишитися далеко позаду в шкільній ділянці поза всіма культурними західньо-європейськими народами» [450, 5].

Визначення ролі шкільництва в державотворчих процесах після першої світової війни, яке було притаманне практично для всіх країн Європи, а також для Наддніпрянської України, обумовило гармонізацію системи освіти. В основному шкільні реформи 30-х років торкнулися середнього шкільництва. Так, в Англії була введена двоступенева середня школа. Після закінчення першого ступеня, який тривав 4-5 років, учень складав «малу матуру». Закінчення школи другого ступеня (навчання в якому тривало 3 роки) давало право вступу до університету. Рівнозначно з другим ступенем середньої школи було надзвичайно розбудоване фахове шкільництво.

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

В Італії середня школа теж поділялася на два напрями: загальноосвітній і технічний (фаховий). До першого належали 3-річна нижча і 2-річна вища гімназії та 3-річний ліцей, а до другого – 4-річна нижча та 4-річна вища фахові школи. Остання поділялася на типи: технічний, комерційний, рільничий, математично-фізичний та ін.

У Чехословаччині, крім 8-річної гімназії або реальної школи, існували 4-річні вищі фахові школи і торговельні академії, що відповідали чотирьом вищим класам гімназії, і куди можна було перейти після закінчення п'яти класів народної школи.

У Швейцарії середня школа ділилася на два ступені: 2-річна гімназія, до якої приймалися учні після 6 років навчання у народній

школі, та 4-5-річна гімназія, реальна або фахова (торговельна, промислова тощо). Остання давала право до продовження навчання в університетах [450, 5-8].

У Франції навесні 1937 р. був оприлюднений проект закону, який передбачав повну реформу існуючої системи освіти (початкової і середньої школи та підготовки для неї вчителів). У школах першого ступеня навчання проходило протягом шести років, після чого складався іспит. Останній рік вважався орієнтаційним і мав на меті допомогти учням у самовизначенні; він закінчував навчання у школах нижчого типу, а водночас вважався першим класом школи другого ступеня. Ці школи (коледжі, ліцеї), де навчання тривало теж шість років, мали поділятися на три відділи: класичні, сучасні і технічні. Програми цих відділів планувалося розробити таким чином, щоб учні мали можливість переходити з одного відділу на інший. Після закінчення 4-го класу учні мали право закінчити навчання й отримати інший диплом, нижчий, порівняно з атестатом зрілості. Ті з учнів, які не виявили наміру перейти до школи другого ступеня, могли відвідувати спеціальні курси, організовані при загальних школах. На курсах передбачалося вивчення не тільки загальноосвітніх предметів, а й предметів спеціальних (професійних) з урахуванням регіональних потреб.

Проект шкільної реформи в Данії теж передбачав введення двоступеневої шкільної освіти. Цікавим, зокрема було намагання гармонізувати систему освіти та надати загальній школі статус «практичної», що є підтвердженням тенденції до посилення практичної спрямованості освіти і зближення її з професійною.

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

Показово, що і Наддніпрянська Україна по суті намагалася йти тим же шляхом. Середня школа там також була розділена на два ступені. На початку 20-х років передбачалося (проект Г.Гринька), що після закінчення єдиної трудової школи випускник вступає до 2-річної або 3-річної профшколи, потім – до 3-річного технікуму або 4-річного інституту. Щодо середньої освіти, то «провідною ланкою оголошувалася індустріальна професійна школа, насамперед, школа фабрично-заводського учнівства, школа селянської молоді та технікум.

Загальноосвітня ж школа трактувалася як «ідеалістична», «продовження буржуазного ладу...» [273, 157].

Для Галичини міжвоєнного періоду також характерна гармонізація шкільництва. Галицькі педагоги, які уважно вивчали світовий досвід, згідно з пануючою тенденцією, віддавали перевагу фаховому (професійному) шкільництву. При цьому вони враховували умови соціально-економічного життя української громади у Польщі. «...І нам, Українцям, – писав Л.Шанковський напередодні початку другої світової війни, – годі вагатись у нашій політичній і економічній дійсності. Нам треба перейти на шлях фахової освіти. Завдання фахової освіти полягає в тому, щоб підготувати не лише кваліфікованих фахівців, майстрів свого фаху, але й свідомих, загально освічених громадян, творців майбутнього суспільства» [450, 9].

Як бачимо, для шкільних реформ, що проходили практично одночасно в різних європейських країнах і в Наддніпрянській Україні, характерним був процес гармонізації шкільництва, який, звичайно, проходив по-різному в кожній країні залежно від соціально-економічних умов і політичної ідеології. Така оцінка процесам, що відбувалися, була дана і галицькими українськими педагогами. Вони стверджували, що в 20-30-х роках ХХ ст. у шкільництві виразно спостерігалось, «як давня, одноціла майже і від просторінних, державно-національних різниць мало залежна європейська школа ввійшла в нову фазу своєї організаційно-змістової еволюції, розбиваючись у висліді появи нових, повоєнних народніх держав на ланцюг окремих, своєю формою і змістом різних, або й протилежних шкіл» [480, 9].

Розвиток шкільництва у Польщі відбувався на підставі досягнень тогочасної світової педагогічної науки. Відомо, що основними напрямками і течіями педагогіки наприкінці ХІХ – початку ХХ ст. були: соціально-біологічний, «громадянське» виховання і «трудова школа», «вільне» виховання, «нове» виховання і «нова» школа, «експериментальна» педагогіка, «прагматична» педагогіка.

Враховуючи це, окремі польські науковці виділяли такі напрямки педагогіки: побудова педагогіки на засадах психології [509; 511; 549], наукова педагогіка М.Монтессорі [512], «моральне і державне» виховання [519], «творча школа» [530; 536; 541] та «школа праці» [563, 328-339]. Друга група вчених надавала пріоритетного значення таким її напрямкам, як природнича педагогіка, соціальна,

педагогіка культури, педагогіка релігійна та педагогіка історичного матеріалізму [510, 18].

Науковці Польщі найбільший наголос з соціальної педагогіки робили на положенні, що кожна особистість історично пов'язана з оточуючим середовищем і що суспільство має велике значення для психічного і морального розвитку людини. Прибічники цього напрямку педагогіки наголошували на широкому відображенні у педагогічній теорії соціологічних проблем (поряд з аксіологічними, психологічними чи біологічними проблемами).

Серед головних течій соціальної педагогіки польські науковці називали: педагогіку чисто соціальну (її представниками були П.Бергеман, Дж. Дюї, В.Кіпатрік та ін.), педагогіку громадянського виховання (Я.Сосницький), педагогіку націоналістичну (Е.Кріек), народну педагогіку (З.Баліцький, В. Боровський, Л.Зажецький, С.Пігон, П.Преговський), суспільну педагогіку (Я.Давід, А.Добровольський, С.Карпович, К.Корнілович), ідеалістичну педагогіку (П.Наторп), педагогіку культури (Г.Кершенштайнер) [525, 545, 553, 554].

Увага науковців саме до визначених течій пояснюється актуалізацією наприкінці ХІХ – початку ХХ ст. проблем національного та державно-суспільного виховання. Серед напрямків, які польські вчені виділяли у педагогіці ХХ ст., з'явився такий напрям, як народна педагогіка (Л.Зажецький, З.Баліський, П.Преговський та ін.). В ній розроблялися методи, принципи та засоби, за допомогою яких молодь готувалася до служіння своєму народові і рідній культурі. Іншими словами, польськість мала бути підставою виховання відданих польській державі громадян. Однак слід підкреслити, що представники кожного напрямку та течій пропонували різні засоби для досягнення визначеної виховної мети.

Так, представники педагогіки культури розглядали проблему посилення виховання молоді на основі загальнолюдських цінностей, процес навчання як зустріч людської особистості з об'єктивними цінностями (здобутками) культури, їх інтеріоризацію і в результаті збагачення духовних сил людини й творення нових цінностей. Заслуговує на увагу думка вчених, що ця педагогіка впливає на формування особистості через впровадження її в об'єктивний світ цінностей культури. Представники цього напрямку педагогіки (Т.Літт, Б.Навровичинський, Б.Рассел, Б.Суходольський, С. Гессен) прагнули, щоб

людина через творчість поглибила своє життя і стала справжньою особистістю. Найбільш цінним висновком теоретиків цього напрямку було положення, що формування людини не є суб'єктивним розвитком людських сил, а об'єктивним процесом впливу різного змісту культури з метою їх участі в творчості. Тому основна увага приділялася стимулюванню в учнів таких творчих елементів, які б дозволили їм збагачувати культурні здобутки попередніх поколінь. Виключне значення у своїй педагогічній системі вони відводили особистості (вона розглядалася як втілення міри цінностей). Але в педагогіці культури особистість нібито відокремлюється від самої людини, від її звичок та засобів поведінки, на що акцентувала увагу біхевіористська педагогіка.

Формування особистості, за переконаннями представників педагогіки релігії (Ж.Марітен, Ф.Форстер [517; 518]), могло відбуватися при умові глибоких релігійних почуттів, віри в Бога і Царство Небесне.

Що ж до педагогіки історичного матеріалізму, то хоча її прихильники і зустрічалися в польській педагогічній науці, все ж вона була притаманна переважно радянській педагогіці і не відіграла значної ролі в розвитку офіційної польської педагогіки 20-30-х років ХХ ст.

Отже, у ХХ ст. основи виховання різними теоретиками трактувалися не тільки з позиції філософської думки. Передусім враховувалося становище суспільства, а також різних галузей науки: біології, психології, соціології, філософії культури і релігії. Ці теорії переконують, що тільки в пізнанні справжньої людської природи можна здобути основи для формування особистості та знайти найефективніші методи виховання. Тому важливою тенденцією розвитку педагогічної науки в ХХ ст. потрібно визнати побудову її на фундаменті психології.

Саме застосування в педагогіці досягнень психології, її основних галузей дозволили ґрунтовно вивчати дитину і враховувати отримані результати при організації навчально-виховного процесу. Спочатку проводили експерименти тільки по вивченню найпростіших духовних явищ, які були на межі психології і фізіології. Потім експеримент почав використовуватися для вивчення таких складних проявів, як пам'ять, увага, мислення, почуття. Метод, яким психологи вивчали ці прояви, допомагав вивчати процеси, через які діти навчаються читати, рахувати і т.д. Перший крок до розв'язання практичних завдань

педагогіки, використовуючи теоретичний метод психології, зробили самі психологи (А. Біне у Франції, Я.Давід у Польщі, С.Холл у Америці, Е.Мейман у Німеччині, Е.Клапаред у Швейцарії).

Найбільш актуальними при розв'язанні проблеми підвищення вимог до здійснення виховного впливу на молодь були психологічні праці з галузі психології розвитку про спільний розвиток людей і духовний розвиток особистості в тому обсязі, який необхідний для виховання й навчання дітей і молоді; з галузі педагогічної психології наукові дослідження психологічних процесів, які входили в обсяг роботи вихователя. Це було безпосереднім обов'язком практичної психології, до якої належали: 1. Психологія виховання, де, зокрема, розглядалися історичні і народні системи виховання залежно від народів та епох. 2. Психологія учасників процесу виховання (вихователя і вихованця). 3. Психологія способів, методів, середовищ і виховних установ. 4. Психологія окремих напрямків виховання (релігійного, морального, естетичного, громадянського, економічного, фізичного та ін.)

Вивчення психологічних основ навчання різних предметів, проблем психодидактики (наприклад, психологія читання, процеси учіння, стосунки учнів і вчителів, сім'ї і школи, гігієна розумової шкільної праці, обладнання класу, канікули, екзамен і т.д.), отримані результати мали велике значення для педагогів, які завдяки їм одержували важливу інформацію, що сприяла покращанню навчально-виховного процесу та розвитку теорії і практики навчання.

Проведене дослідження показало, що для визначення ефективності використання методів і засобів навчання учнів, закономірностей їх фізичного і розумового розвитку на різних вікових ступенях, дослідження розвитку органів чуттів у дітей і підлітків, вивчення їхньої пам'яті, уваги та ін. педагоги використовували психологічні та педагогічні експерименти. Тобто педагогічні явища обґрунтовувалися даними емпіричних спостережень та спеціально поставленого експерименту, що було основним положенням експериментальної психології (В. Лай, Е. Мейман, С. Холл та ін.).

Основними методами дослідження в експериментальній педагогіці вважалися довготривалі спостереження педагогічного процесу, експеримент, вивчення дитячих робіт. У центрі уваги даного напрямку педагогіки знаходилося вивчення дитини, а не питання її навчання. У той же час представники експериментальної педагогіки недооцінювали

щоденної практичної навчально-виховної роботи як джерела даних про дітей. Базуючись на відомостях, отриманих методом тестів, вони намагалися довести різні ступіні обдарованості дітей.

Для міжвоєнного періоду Польщі було характерне поширення педології – науки про дитину. Це було зумовлене проникненням у психологію і педагогіку еволюційних ідей, розвитком прикладних галузей психології та експериментальної психології [526, 328-334].

Незважаючи на різновидність течій, розбіжність цілей, протилежність поглядів їх представників, ті чи інші здобутки все ж могли спричинитися до таких теоретичних і практичних результатів, які відкривали шлях до створення нової гуманістичної педагогіки. Роздуми над тим, що є цінностями духовної культури, допомагали науковцям, вчителям, їх вихованцям прийти до висновку про необхідність обміну кращими здобутками культури між всіма народами, що об'єднують всіх людей в одну цивілізацію, про рішучу боротьбу з усіма проявами бездуховності – всім тим, що загрожує вищим ідеалам.

На початку ХХ ст. змінилося саме поняття виховання. Його починають розглядати не як єдиний, а один із декількох чинників формування особистості – разом із середовищем і спадковістю. Виховання стає цілеспрямованим процесом, у якому планомірно створюються умови для розвитку особистості кожної дитини.

Виходячи з цього, розширилися і поглибилися функції вихователя, для виконання яких були необхідні сучасні психолого-педагогічні знання та сформовані якості: любов та повага до учня, здатність вникати в психічне життя дитини, постійно вивчаючи її; уміння ставити їй психолого-педагогічний «діагноз» (тобто оцінити рівень вихованості дитини та побачити вади, які необхідно виправити), прогнозувати її розвиток. До того ж, учитель повинен був володіти педагогічною фантазією, здібностями добирати і створювати відповідно до кожної дитини певні навчально-виховні ситуації.

Слід зауважити, що в досліджуваний період виховна функція вчителя набирає більшої ваги і внаслідок змін у наукових поглядах на особистість дитини. Учень розглядається не тільки як об'єкт, але й як суб'єкт навчання й виховання. Тому завдання по формуванню особистості учнів з урахуванням їх індивідуальних особливостей викликало необхідність зміни виховної технології в цілому.

Крім того, нова позиція дитини в навчально-виховному процесі безпосередньо обумовила зростання особистісного впливу вихователя на індивіда, що вимагало високої духовної культури вчителя, розвитку його педагогічної майстерності.

Враховуючи основні тенденції розвитку шкільництва в Польщі в міжвоєнний період, здійснення пошуків польських педагогів у контексті з основними напрямками розвитку світової педагогічної науки, у країні в 20-30 роки відбувався пошук і визначення мети школи.

У Польщі, як і в усіх країнах Європи, які після першої світової війни одержали незалежність, на початку ХХ ст. особлива увага приділялася національному вихованню. Національній ідеї послідовно підпорядковувалася інтелектуально-освітня мета школи. На сторінках преси зазначалося, що у Польщі, як у цілому світі, визнано: «ціль школи не у тому, щоби молоді давати означену кількість якогось знання, а виховувати людину, при чому виховні почини мають виходити від дійсного життя» [272, 83].

Взагалі, така тенденція була властива всій європейській школі того часу. Якщо на комуністичному Сході відбувалося «зінтернаціоналізування духу і змісту школи в ім'я класових інтересів, перебудова школи на Заході іде в напрямку якраз її націоналізації, яка має служити новим народнім державам засобом для самовкорінення в масах і самозабезпечення» [480, 3].

Суспільно-політичні та соціально-економічні переміни, що відбулися у 20-30-тих років, спричинили перегляд вартостей, що призвело до зміщення акцентів при визначенні головного завдання школи. Її метою ставало громадянське виховання, а навчання почало виступати як його засіб.

Зміна мети школи передбачала суттєві зміни у змісті освіти. Аналіз історико-педагогічних джерел показав, що тогочасні шкільні програми в європейських країнах опановували батьківщинознавство, яке ставало основою національної освіти і виховання державно-національних активістів-патріотів. І в Польщі в основу освіти і виховання молоді була покладена польськість, а завданням школи стало виховання «покоління громадян, здібних по правді до запевнення польській державі внутрішньої і зверхньої сили» [275, 12].

Таке спрямування мав закон 1924 р. «Про деякі постанови в організації шкільництва», автором якого, як вже зазначалося, був

С.Грабський. У законі було сказано про необхідність поваги до національних особливостей всіх народів. Проте С.Грабський відверто відстоював думку, що господарем («сувереном») у Польщі має бути тільки польський народ, а не інші народи, які мешкають у країні, і що політичні права поляків вищі від прав інших непольських народів. Стосовно національних меншин проводилася політика «винародлювання». Саме з цією метою в школі, за задумом С.Грабського, повинні були виховуватись «добрі громадяни Польщі» [522, 127]. Як бачимо, на перший план виступала «державницька ідея», тобто ідея здійснення громадянського виховання всього населення Польщі, включаючи і українців.

Таким чином, у міжвоєнну добу у Польщі, як і в інших державах Заходу, відбулася зміна виховного ідеалу. На зміну національному вихованню, яке було в основі організації шкільництва на поч. ХХ ст., у 30-ті роки прийшло громадянське виховання. Ці дві моделі, по суті, не були у протиріччі, вони навіть доповнювали одна одну.

Сутність завдання та шляхи державно-громадського виховання розкриті в праці німецького вченого Г.Кершенштайнера (перекладена українською мовою в 1918 р.). Вчений наполягав, що «кожний має обов'язок державу, в якій живе, так вдосконалити, як це тільки в даному випадку можливо» [181, 13].

Отже, офіційна освітня політика польської держави була спрямована в першу чергу на виховання молоді. У 20-х роках ХХ ст. акцент робився на національній ідеї, а в кінці 20-х років – на державницькій ідеї, що вимагало посилення громадянського виховання; на здійснення державної монополії на виховання підростаючих поколінь; на структурну гармонізацію системи освіти; на уніфікацію середньої школи; рівневе піднесення освіти; вдосконалення системи визначення прав осіб, які отримали педагогічну освіту в закладах підготовки вчителів, на роботу в народних школах; на «полонізацію» українців.

Розвиток педагогічної науки в Польщі відбувався в контексті провідних напрямків і течій у теорії і практиці педагогіки, на основі здобутків тогочасної світової науки. Головними серед них польські науковці вважали створення педагогіки на основі психології; побудова педагогіки на сприйнятті особистості як цілості та на основних положеннях теорії діяльності; наближення до життя,

здійснення безпосереднього зв'язку між набуттям учнями знань, вмінь та застосуванням їх у розв'язанні практичних завдань; опори на ідеях розвитку, на потребах і зацікавленнях, на вияві активності, творчості дитини та самовиховуючої активності; перенесення центру ваги в навчальному процесі з діяльності вчителя на діяльність учня при збереженні провідної ролі вчителя; посилення індивідуального впливу на дитину; намагання через школу здійснити громадянське виховання; розробка основних положень теорії національного виховання; врахування в процесі формування особистості впливу культури і релігії.

1.4. Особливості розвитку української теорії і практики навчання в Галичині

Ті загальні здобутки в галузі розбудови системи освіти, про які йшлося вище, були характерними для польського шкільництва. Українське шкільництво на галицьких землях було поставлене в значно гірші умови. Ще навіть не була остаточно визначена доля Східної Галичини, а польський уряд уже приймав закони і постанови з метою привести організацію навчально-виховного процесу в існуючих освітніх закладах у відповідність до польського законодавства, змінити навчальні плани і методи роботи, а водночас підготувати свої висококваліфіковані кадри для роботи в учительських семінаріях, щоб формування майбутніх учителів для народних шкіл відбувалося під впливом польської культури [16, 163]. Польща дуже настирливо намагалася досягти основної мети – в найкоротший час полонізувати українців за допомогою своїх шкіл.

23 жовтня 1925 р. Голова Українського сеймового клубу посол Сергій Хруцький у своїй промові «У «новітній» школі» наголошував, що національний гніт у Польщі «найяскравіші форми придбав в ділянці освітньої політики. <...> вже 6 літ послідовно переводять плян повної ліквідації українського шкільництва всіх типів...

В першій добі, що тривала від 1919 до 1924 р., шкільні власті тихцем, всупереч обов'язуючим законам, всупереч конституції, міжнародним трактатам, головно трактатові про охорону національних меншостей, переминювали українські школи на польські <...> ліквідовано українські школи до 80%, які були перед війною на українських землях».

Відомості про утравкізацію шкіл у деяких повітах Станіславського воєводства з 1 серпня 1925 до 1 серпня 1928 рр. [560, 3]

Повіт	Утравкізовано шкіл		Підлягають утравкізації	
	польських	українських	польських	українських
Богородчани	7	13	1	21
Долина	1	22	20	50
Городенка	-	4	11	17
Калуш	10	35	8	22
Коломия	8	43	3	14
Косів	1	29	5	12
Надвірна	7	15	-	19
Рогатин	7	50	33	15
Станіслав	5	39	30	22
Разом	46	250	63	192

Другий етап здійснення плану по знищенню українських шкіл почався 31 липня 1924 р., коли був прийнятий сумнозвісний закон про мови навчання, який мав на меті «підложити правний фундамент під доконані безправства і раз на все унеможливити повстання українського шкільництва» [432, 1 листопада].

Вже згаданий міністр освіти Польщі Станіслав Грабський обстоював ідею знищення української школи, виступав за перетворення більшості українськомовних шкіл на двомовні заклади з перевагою польської мови і взагалі за ліквідацію українського питання на східних окраїнах Польщі. Творець мовного шкільного закону наполягав, «що до яких 20 літ українська дитина має бути так вихована, щоб воліла Міцкевича від Шевченка, щоб до 20 літ не було в Польщі питання національної меншини, а всі громадяни стали поляками» [55, 108].

З приводу цих намагань дуже влучно писав у 1925 р. С.Сірополко: «...Новий закон про організацію шкільництва... може повести до цілковитої руйнації українського шкільництва в напрямі перетворення державних українських шкіл у польсько-українські школи, себто в школи з двома викладовими мовами.

Тут не місце з'ясувати, – писав далі Сірополко, – наскільки відповідає педагогічним вимогам «двоязыччє» шкільного навчання, – я лише вкажу на те, що видатні педагоги всього світу однодушно визнають, що денационалізована школа, яка відкидає народну мову і натомість учить чужої, ломить ту психіку дитини, з якою вона принесла до школи свої спостереження й відповідні уявлення, сполучені з кожним рідним словом» [364].

Приймаючи 31 липня 1924 р. закон «Про деякі постанови в організації шкільництва», польський Сейм вбачав одне з його основних завдань нібито в створенні умов для спільного навчання і виховання дітей різних національностей, які проживали на східній землі. Цю функцію повинна була взяти на себе двомовна (утравкістична) польсько-українська школа. Як на практиці втілювався в життя згаданий закон, показують дані наступної таблиці (Див. табл. 1.5.).

Дані таблиці яскраво свідчать, що утравкізації підлягали перш за все школи з українською мовою навчання. Відомо, наприклад, що польські вчителі після оприлюднення закону Грабського в масовому порядку почали подавати заяви на посади до українських гімназій, сподіваючись на відкриття там вакансій.

Більшість предметів в утравкістичних школах повинні були викладатися польською мовою; лише релігія, природа і, звичайно, українська мова в усіх класах мали навчатися рідною мовою. Підкреслимо, що історія і географія протягом усіх років навчання повинні були викладатися виключно польською мовою. Це, звичайно, не було випадковістю: через історію і географію польська влада намагалась здійснити певний вплив на учнів, бо вивчалась переважно історія та географія Польщі, а вже ніяк не України.

Що стосується інших предметів, то там була вироблена досить чітка система: в молодших класах їх ще мали навчати українською мовою, але в старших – польською (навіть співи і руханки!) [479, 240-241]. Проте слід зауважити, що в першому класі «вчитимуть по-українськи 15 годин тижнево, по-польськи вчитимуть разом 17 годин» [281, 30 серпня]. Але й ці розпорядження часто порушувалися. Наприклад, у Космачі українська мова в школах була лише як окремий предмет і то 3-4 години на тиждень, а всі інші предмети викладалися польською мовою [230, 1 жовтня]. Що ж до середніх шкіл, то в багатьох з них географія, фізика, хімія, астрономія викладалися польською мовою в усіх класах, рахунки з геометрією – українською, але тільки в 1-3 класах; починаючи ж з 4-го – польською.

Про насильне введення польської мови у приватному шкільництві свідчить цікавий випадок, про який розповімо детальніше, спираючись на дані архівних матеріалів. У Станіславській приватній дівочій гімназії УПТ українська мова використовувалась не тільки як викладова, але й для діловодства. Тільки адреси листів до офіційних шкільних властей писалися по-польськи. Але згідно з розпорядженням КЛШО від 24 березня 1924 р. (ч.635) необхідно було ввести польську мову в усіх приватних школах для «внутрішнього і зовнішнього» вжитку. Тому протоколи засідань, шкільні журнали і, головне, різні свідоцтва мали вестися виключно польською мовою.

Таке рішення обурило батьків, і вони на сході (зборах), який відбувся 10 квітня того ж року, не погодилися з тим розпорядженням і вимагали від гімназії і надалі користуватися українською мовою. Кураторія деякий час не реагувала на збереження гімназією в офіційному листуванні української мови. Був прийнятий і звіт управи гімназії від 10 травня 1924 р. Інспектор (візитатор) Кураторії п.Сосницький у квітні 1924 р. теж не зробив зауважень щодо обов'язкового використання урядової мови. Коли ж гімназія і надалі продовжувала не виконувати вищезгаданого розпорядження, то Кураторія листом від 16 червня 1924 р. наказала учителям державних шкіл утриматись від викладання в цій гімназії.

Батьки учениць і гурток УПТ звернулися до МВіПО з протестом проти розпоряджень Кураторії, проте відповіді на нього не отримали. Тільки після втручання Українського Сеймового клубу у Сеймі була одержана відповідь (15 грудня 1924 р.), в якій Міністерство заявляло, що воно не може змінити розпорядження Кураторії. Одночасно Міністерство повідомляло, що воно « внесе в найближшій часі проект закону, який має упорядкувати справу урядової мови в приватних школах в 3 полуднево-східних воєводствах з урахуванням закону про мову від 31 липня 1924 р.» (Малися на увазі Львівське, Станіславське і Тернопільське воєводства). Судячи з усього, це була елементарна відписка, а насправді Міністерство і не думало порушувати питання про якісь пільги згаданим воєводствам.

На тому листування з Львівською Кураторією не закінчилося. На прохання дозволити вчителям державних шкіл працювати в гімназії і повернути їй права, які вона мала до 16 червня 1924 р., була одержана відповідь Кураторії від 29 жовтня 1924 р. (ч.13.897/24), що вчителям державних шкіл буде дозволено працювати в Станіславській

приватній дівочій гімназії тільки за умови, якщо управа гімназії вилучить українські свідоцтва за 1923-24 н.р., перешле їх до Кураторії, а видасть ученицям свідоцтва польські [584, 1-2]. Гімназія вимушена була підкоритися.

Вищезгаданий «Закон Грабського» і пов'язані з ним заходи уряду викликали значне погіршення українсько-польських відносин. Це відзначали навіть представники польської влади. Так, у листі до міністра освіти один з керівників ЛШК наголошував, що « постійне перебування в атмосфері мовної боротьби матиме негативний моральний вплив на учнів, не сприятиме громадянському вихованню » [396, 38].

Польська влада була послідовна в намаганні протидіяти національному самовизначенню українців. Так, на «Програмово-устройовому курсі для вчительства приватних шкіл із українською мовою навчання», який відбувся у Львові наприкінці 1933 р., один із керівників КЛШО, пан Дворський, прямо заявив, що для нього немає ніякої різниці, з вчителями державних чи приватних шкіл він розмовляє. «...З-під вашої руки», сказав він, мусить вийти перш за все « громадянин польської держави без огляду на те, якої він народності » [324, 233].

У цілому це твердження само по собі не може викликати принципового заперечення – навіть з огляду на сьогоденню ситуацію в незалежній Україні, де також найважливішим завданням є національно-патріотичне виховання громадян України. Але галичани були певні, що живуть на власній землі, тимчасово окупованій Польщею; тому питання розбудови власного шкільництва, української школи для них набувало принципового політичного значення, бо фактично йшлося про існування всієї нації, про право народу на свою школу й освіту рідною мовою, про збереження української культури. Це розуміла і польська влада; саме тому вона і намагалася вживати всілякі заходи, які у перспективі призвели б до насильницького «ополячення» українського населення.

Документи свідчать, що з середини 20-х років практично все діловодство українських шкіл у Польщі (як державних, так і приватних) велося польською мовою. Це стосувалось протоколів екзаменів, класних журналів, свідоцтв про закінчення школи тощо. Доходило до смішного, або, вірніше, сумного. Як свідчать документи, у Перегінській публічній школі III ступеня Долинського повіту Станіславського воєводства записи в журналі 1-го класу про матеріал,

що вивчався на уроках української мови, фіксувався таким чином: «Wугазу: мама, мамо, тато...». Розклад годин <тематичне планування – Т.З.> навіть з української мови фіксувався польською мовою. Лише священик, який вів заняття з греко-католицької релігії, всі записи в журналі робив виключно українською мовою [598, № 16].

Як на практиці польська влада застосовувала закон про утравкізацію, видно і з історії з набором до 1 класу гімназій у Львові, Перемишлі й Тернополі. Коли стало відомо, що з вересня 1925 р. ті гімназії будуть утравкістичними, до 1-го класу не записався жодний поляк. Тоді було усно повідомлено про «задержання утравкізації» [384], бо це не входило в наміри керівників освіти: їм за всяку ціну треба було під гаслом утравкізації зліквідувати саме українське шкільництво. І це відбувалося незважаючи на те, що в квітні 1928 р. у Люксембурзі відбувся Міжнародний конгрес у справі утравкістизму, який засудив це явище як таке, що припиняє «духовний розвиток дитини». Конгрес наполягав, що на територіях, де проживають національні меншини, основним типом державних шкіл мають бути «школи з матірною мовою навчання, в якій всі предмети навчання та внутрішнє і зовнє урядування відбувається в матерній мові» [435].

Наступні розпорядження міністра, а також декрет президента Польщі від 29 вересня 1930 р. вносили суттєві корективи до закону від 31 липня 1924 р. Це було зроблено для того, щоб закріпити досягнуте через шкільні плебісцити у справі колонізації українського шкільництва.

Тепер було встановлено, що зміна мови викладання можлива не раніше, ніж через сім років після видачі останнього розпорядження, яке усталювало мову навчання у даній школі [392, 29]. Крім того, це розпорядження, передбачаючи різні терміни подачі декларацій за українську чи польську мови викладання, створювало можливість владі впливати у потрібному напрямі на хід плебісциту. Звідси видно, що українське населення Галичини по суті позбавлялося права навчати дітей українською мовою.

Зрозуміло, що втілення у життя тої мети у Польщі 1930-х років не могло не викликати рішучого заперечення з боку української громади. У донесеннях старост знаходимо численні повідомлення про непокірність галичан, про ріст їх активності в боротьбі за мову навчання. Все це не могло не викликати стурбованості з боку польського уряду, котрий постійно протидіяв боротьбі батьків за українську мову навчання.

Врешті-решт львівський міський староста в грудні 1937 р., вимагаючи від «Рідної Школи» припинити діяльність по організації шкільного плебісциту, виступив з письмовою заявою, в якій погрожував закрити це українське педагогічне товариство. Після цього ініціативу в організації плебісциту перебрав політичний провід «Українського Національно-Демократичного об'єднання» (УНДО) у Львові.

Таким чином, незважаючи на активний опір українців, гостру критику ідеї утравкістичної школи з боку науковців, учителів, цілеспрямована діяльність уряду все ж таки призвела до різкого скорочення мережі українських шкіл, збільшення кількості польських та двомовних.

За даними польської офіційної статистики, в 1925-1927 н.р. лише 7 % української дітвори по містах і 28 % по селах ходили до української школи [415, т.3, 868, 945]. А в 1934-35 н.р. в цілій державі налічувалося 457 українських (державних і приватних) шкіл, 23299 польських та 2754 утравкістичних шкіл. Цього ж року лише 5% українських дітей навчались в українських школах, 27 – в утравкістичних, 68 – у польських [56, 13]. Як спадало число українських народних шкіл у порівнянні з австрійськими часами, свідчать дані наступної таблиці.

Таблиця 1.6

Динаміка зміни кількості народних шкіл у 1911-1938 роках

Народні школи	Шкільний навчальний рік			
	1911-12	1921-22	1927-28	1937-38
Українські	2 420	2 426	745	352
Польські	1 590	2 247	2 325	2 127
Утравкістичні	-	-	1 635	2 485
З іншою мовою	20	16	77	197
Р а з о м	4 030	4 689	4 682	5 161

Джерело: [118, 945; 415, т.3, 868]

Посол В.Кузьмович, виступаючи в бюджетній комісії Польського Сейму 28 січня 1936 р., з обуренням казав, що в результаті плебісциту – «тієї велетенської акції» – «2706 шкіл раніше з українською мовою

навчання спольонізовано або зутраквізовано... Пан міністр В.Єнджеєвич подав у Сейм, що на території бувшої Галичини є тільки 0,6 проц. польських дітей в українських школах, 16,7 проц. в утراكвістичних, а 82,4 проц. в чисто польських. Чому ж тоєї мірки не примінено тоді до українських дітей?.. В двомовних школах науку рідної мови в першій клясі українська молодь побирає лише в формі «погаданки». Зате польської мови вона мусить учитися «читати й писати» [315, 36-38].

У цілому польська урядова освітня політика негативно впливала на розвиток українського шкільництва в Галичині. Навіть структурна гармонізація і рівневе піднесення освіти (яка стала характеризуватися певною цілісністю) у Польщі створювали ще більші перепони для українських дітей в одержанні середньої освіти, посилили подальше гальмування розвитку української школи. Як писав В.Кузьмович, «на західноукраїнських землях мали ми перед вереснем 1932 р. 218 класів у всіх середніх школах. До 1 липня 1938 р. мусять бути злік-відовані всі перші, другі, сьомі і осьмі кляси дотеперішньої гімназії і всі учительські семінарії. Наслідком тієї механічної ліквідації ми втрачаємо 130 кляс або 59,63 % нашого теперішнього стану середнього шкільництва» [218].

Крім того, структурна гармонізація на практиці іноді ставила учня в роль мандрівника з одного ступеня до іншого, а потім до гімназії. Реформа погіршила матеріальний бік приватних гімназій: були скорочені два перші (найчисленніші) класи. Все це мало наслідком зниження рівня підготовки дітей. Батьки часто стверджували, що їх діти, закінчуючи початкову школу, стоять «мало що не на рівні давніх кандидатів до 1-шої кляси» [266, 131]. Тим самим поставала реальна загроза, як було сказано на Першому Українському Педагогічному Конгресі (1935), «фізичного знищення української інтелігенції» [294, 201].

Польські дослідники займають у висвітленні питання національних меншин у Польщі у міжвоєнну добу дещо суперечливу позицію. З одного боку, вони не можуть не визнати, що у шкільництві національних меншин справи були «дещо гірші», ніж у польській державі взагалі. Але разом з тим робиться спроба довести, що нічого особливо «гіршого» там і не було. Відзначається, наприклад, добре організоване німецьке і єврейське шкільництво, «і навіть, не дивлячись на організацію утراكвістичної системи, – українське» [506, 281-282].

Отже, існувала тенденція замовчувати болючі проблеми українського шкільництва в Галичині. Наприклад, в книжці «Oswiata i szkolnictwo w Rzeczypospolitej Polskiej», яка була видана у Варшаві в 1929 р., стверджувалося, що питання української початкової школи розв'язувалося позитивно. Взагалі, за твердженнями окремих польських джерел, у Польщі права національних меншин були забезпечені навіть більше, ніж це вимагалось існуючими тоді міжнародними угодами [535, 139]. Так, у вищезгаданій книжці стверджувалося, що наприкінці 20-х років на теренах Польщі було 804 народні школи з українською мовою навчання, 2120 – двомовні; більш ніж в 1722 школах вивчалася українська мова як предмет. Виходило, що в більшій чи меншій мірі українські діти могли вивчати свою мову в 4646 школах. Тоді ж, крім державних, існували ще 31 приватна початкова школа та 15 середніх з українською мовою навчання. На цих підставах робився висновок, що український народ був заспокоєний станом свого шкільництва і не бачив потреби утримувати приватні школи в більшій кількості [535, 136].

Але насправді все було інакше. Самі ж польські науковці у колективній монографії «Historia wychowania: wiek XX» (1980) підкреслюють, що в освітній політиці держави міжвоєнної доби у ставленні до українців щораз виразніше вимальовувалася ідея їх колонізації за допомогою школи [522, 126]. Все це не сприяло покращанню організації навчально-виховного процесу закладів освіти, підвищенню ефективності навчання й виховання шкільної молоді, а, навпаки, гальмувало вдосконалення змісту освіти, випуск ґрунтовних, науково і методично оновлених підручників, впровадження нових методів, цікавих форм навчання і т.д. Для Галичини 20-30-х років було характерне певне відставання від інших націй у галузі педагогіки, в тому числі дидактики й методики поодиноких предметів середніх шкіл. У 1932 р. редакція журналу «Українська Школа» мусила констатувати: «В педагогіці ми – ніде правди діти – відстали від сучасних досягнень других націй. Тому перш за все для нас буде цікаво основно ці досягнення, зокрема такі, що їх можна, або буде можна в нашому шкільництві примінити» [68, 1-2]. І в дні святкування 20-річчя появи часопису «Українська Школа» Григорій Микитей знову наголошував на необхідності «...оживити нашу середню школу досягненнями теперішньої західноєвропейської науки про виховання

й навчання» [264, 5]. Тому важливим завданням галицьких науковців у 20-30-ті роки була ліквідація зазначених відставань у психолого-педагогічних науках.

У тих складних умовах існування української школи, в умовах політичної боротьби за національну культуру відбувався розвиток української педагогічної думки в Галичині в міжвоєнний період. Як засвідчують результати дослідження, науковці, учителі-практики Галичини знаходилися в постійному творчому пошуку, впроваджуючи в шкільну практику цікавий досвід, накопичений вченими не тільки на Заході, але й на Сході. Вони активізували пошуки нових шляхів виховання і навчання української молоді в умовах чужої держави, розробку теорії і практики національного виховання й освіти підростаючих поколінь, вдосконалення фахової підготовки вчителів для українських шкіл.

Так, прикметою нового шкільництва в Галичині в 20-30-х роках ХХ ст. було утвердження його на основі психології, коли постулати класичної психології, як писав у 1930 р. Я.Кузьмів, змінювалися на теорію психологічної «цілості» особи [207, ч.1, 15]. Для наукових пошуків галицьких дидактів у 20-х роках був також притаманний розгляд основних положень педагогіки на основі фізіології, біології із застосуванням елементів психоаналізу. У контексті світової педагогічної науки у цей час в Галичині широкого поширення набуває розробка теорії педагогічної психології. За визначенням галицького психолога Ю.Богданіва, головними завданнями педагогічної психології були:

«а) пізнати психічне життя дитини, як індивідуальності, при чому важне не так теоретичне вияснення психічного розвитку дитини, як скорше те, як цим розвитком покерувати, щоби процес виховання міг досягнути свою ціль;

б) пізнати збірне життя класу, як суспільної групи; психологічну структуру виховного впливу групи на одиницю; психологічний механізм впливу середовища на одиницю і т.п.;

в) розглянути відношення учнів до програм і метод навчання; як діти і молодь присвоюють собі різні культурні добра, різні відомості й умілості; психологія навчання й завчання; психологія самоосвіти і т.п.;

г) дослідити психічні властивості вчителя-виховника й умовини, від яких залежить вартість його виховної праці; типи вчителів, учнів; роди виховного впливу в залежності від психологічних різниць виховників і учнів...» [35, 80].

На фундаменті психології була побудована і досить розповсюджена у 20-30-х роках наука про дитину – педологія. Галицькі педагоги особливо відзначали у цій науці можливість «прослідити всесторонньо дитину і маючи перед очима ясні цілі виховання і навчання... дослідити шляхи, котрими найпевніше і найскоріше можна дійти до встановленої цілі» [8, ч.4, 2-3].

Значний вплив на галицьких педагогів справили ідеї німецького психолога Альфреда Адлера, який стверджував, що душі людини, її «життєвий стиль», а тим самим ціле життя формують не так вроджені нахили, як засвоєні звички у дитинстві. Спираючись на висновки Адлера, галицькі педагоги звертали увагу на необхідність виховання у дітей віри в свої сили, «не одиниць, які проходять через життя як тіні, як слабкі істоти, з «комплексом меншеважності», і які не вірять в «перемогу заки ще поpróbують боротися і побувати!», а дітей, метою життя яких є перемога, віра в свої сили» [40, 175].

Розвиток теорії і практики навчання в Галичині відбувався у руслі новітніх теорій у галузі змісту освіти, методів та форм навчання, які були притаманні для всієї світової педагогічної громадськості 20-х років ХХ ст. Незважаючи на різноманітність підходів до розвитку педагогічної теорії та практики всіх прогресивних педагогів початку ХХ ст., їх об'єднував, за справедливим твердженням Н.Ничкало, яскравий вияв ідеї гуманістичної педагогіки, особистісно-орієнтованого навчання, які і сьогодні не втратили своєї актуальності [279, 54].

Цей процес був характерним і для шкільництва Наддніпрянської України. У період визвольних змагань українського народу в 1917-1920 роки ідеї О.Декролі, Дж.Дьюї, М.Монтессорі, Г.Кершенштайнера та ін. поширювались у творчості українських педагогів: О.Музиченка, Г.Гринька, Я.Чепіги, С.Русової [287, 129], про що переконливо пише О. Сухомлинська у статті «Зарубіжний педагогічний досвід в Україні в 20-ті роки» [401].

Цю ж думку відстоюють і інші дослідники. Так, наприклад, В.Коваленко вважає, що основні прогресивні положення експериментально-реформаторської педагогіки початку ХХ ст. базувалися на ідеях Дж.Дьюї [190, 55]. А за твердженням Г.Васьковича, ідеї єдиної школи Г.Кершенштайнера були найбільш важливими «для українських педагогів під час творення української школи в новоствореній українській державі <мається на увазі УНР – Т.З.> й були багатим

джерелом, з якого доводилося черпати фахове знання творцям нової шкільної системи» [46, 28].

Як бачимо, наукові пошуки вчених США і Західної Європи здійснили немалий вплив і на розвиток дидактики в Галичині. Так, наприклад, Яків Мацюк, пропагуючи основні положення видатного бельгійського педагога О. Декролі відносно природних зацікавлень як головного засобу в навчанні й вихованні, писав, що «ми повинні зазнайомлюватися зі здобутками педагогічного світу, щоби бодай думками прямувати за поступом педагогічної теорії й практики» [258, 3].

Систему Декролі пропагувала на сторінках галицької педагогічної преси і Софія Русова. Вона, зокрема, відзначала, що педагоги вже давно намагались так «об'єднати навчання, щоб дитина одержувала щось суцільне, а не розкидане не гармонійно по годинам». Спроби в цьому напрямку робилися в так званому дальтонівському плані, в комплексному методі, але все то було досить штучне і зовнішнє, «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 має відношення до усього близького й далекого світу?» [345, 8-9].

Відгомом педагогічних ідей д-ра Декролі на початку 30-х років був перехід від навчання, в процесі якого учень залишався тільки об'єктом (тобто школа була побудована на чинності учителя та пасивності учня) до організації процесу навчання, основною лінією якого була активність та творчість учня, лінія на активне зацікавлення. Як зазначав відомий український письменник і педагог Денис Лукіянович у 1932 р. в часописі «Українська Школа», ці ідеї «викликали вже в західноєвропейському шкільництві просто революційні зміни. Багато змінилося під впливом цих ідей також і в польському шкільництві, а разом з тим і в західноукраїнським» [239, 117].

Особливо вплив ідей Декролі був відчутний при впровадженні методики синтетичного навчання. Назва «синтетичне навчання» не була загальноживаною. Якщо в українській педагогіці Галичини вживався саме такий термін, то в Німеччині використовували назву «синтез у навчанні» (Б.Онеш) або «епізодичне навчання» (С.Гессен). У той же час у Польщі тримався термін «pauczanie faktyczne». А в Наддніпрянській Україні багато спільного до синтетичного навчання мав комплексний метод.

Значний вплив на постановку цієї проблеми здійснила австрійська школа, яка найдалше посунулася в пошуку за синтезом у навчанні, упровадивши офіційно одноціле навчання згідно з психологічними вимірами в чотирьох нижчих класах. Не менші успіхи в актуалізації цієї проблеми були і в німецьких педагогів. Вони впровадили одноціле навчання в перших класах, а в других-четвертих класах його введення було дозволено (але не було обов'язковим). Згідно з твердженням галицького педагога Івана Ющишина, значний вплив на розвиток даної концепції змісту освіти здійснили й американські методисти [473].

Широкого розголосу набули на галицьких землях погляди Г. Кершенштайнера на виховання й навчання. Зокрема, основні положення його теорії згадувалися в методичному підручнику для народних шкіл та вчительських семінарій «Ручна праця в вихованні» Т. Андруховича з передмовою І. Ющишина (Львів, 1923). У журналі «Учительське Слово» (1928, ч. 12) була надрукована невелика стаття М. Базника «Кершенштайнерівське розуміння школи чину». В ній автор підкреслює роль німецького вченого в обґрунтуванні ідеї школи майбутнього, як школи праці.

Незважаючи на те, що Галичина опинилася тоді у складі Польщі, вплив педагогічних пошуків польських вчених на розвиток теорії та практики навчання в краї був незначний. Д-р Г. Васькович, викладач українського Вільного Університету в Мюнхені, в роботі «Кершенштайнер і українська педагогіка» з де-яким полемічним перебільшенням стверджував, що поляки взагалі «нічого нового на ниві шкільництва не зробили». Правда, вчений посилається на думку польського дослідника Станіслава Кота, автора «Історії виховання», який вважав, що «політичне становище поляків не сприяло педагогічній творчості... Не було навіть змоги поступати (йти) за новими педагогічними напрямками» [46, 11]. Існує навіть припущення, що проект єдиної школи, виготовлений ще Міністерством освіти УНР, був узятий в основу польської системи освіти [46, 99].

За переконаннями Г. Васьковича, розвиток української педагогічної освіти відбувався виключно під впливом Західної Європи й Північної Америки [51, 10]. Нам здається, що у даному випадку вчений вдається теж до деякого перебільшення. Треба мати на увазі, що розвиток дидактичної думки в західноукраїнських землях відбувався з урахуванням процесів, що проходили в 20-30-ті роки не тільки в

країнах Західної Європи, але й в Наддніпрянській Україні. Як було сказано у редакційній статті журналу «Шлях виховання й навчання», «наш інтерес лежить зазнайомлюватись з життям-буттям наших товаришів по званню в усіх краях, щоби з порівнювання його із нашим устійнювати свій становий світогляд» [458, 1]. Велике зацікавлення, зокрема, у галицьких науковців викликали праці відомої італійської дослідниці Марії Монтессорі щодо проблеми вільного виховання у «будинках дитини» та початкових школах [260].

Наукові пошуки українських педагогів Галичини відчули вплив всіх держав, але особливо, як стверджував Я.Ярема, «московської нової школи», яка, на його думку, була «прототипом» нової європейської школи взагалі. Таку досить парадоксальну думку вчений обґрунтовує тим, що в «московській школі» можна знайти всі найголовніші принципи, які (сповнені тільки іншим ідеологічним змістом) надають напрямок всім шкільним реформам на європейському заході, а саме: політицизм (тенденція до забезпечення буття держави через школу, «защеплювання» державного патріотизму), громадський активізм (виховання активних для держави творчих громадян) і практицизм (наставлення школи на розбудову господарського життя як неминучої передумови державної сили) [480, 6-7].

Редакція журналу «Українська Школа», де була надрукована стаття Я.Яреми, не погодилась з думкою автора. У редакційній примітці стверджувалось, що, навпаки, саме «російсько-більшовицька школа» пристосувала до своїх цілей і потреб західноєвропейські та американські ідеї. Редакція, власне, не заперечувала думки про вплив на розвиток дидактичної думки в Галичині однієї й іншої сторони. Йшлося тільки про пріоритетність. Як бачимо, однозначності і чіткості у вирішенні питання: хто, Захід чи Схід, здійснив більший вплив на теоретичні пошуки галицьких педагогів, серед дослідників того часу не було. Але сам факт, що відбувалася дискусія з цього приводу і що практично всі науковці визнавали зв'язок теоретичних знахідок педагогів Європи та Наддніпрянської України з пошуками галицьких педагогів, свідчить про актуальність цієї проблеми. Так чи інакше, створення системи українського шкільництва в Галичині, розробка її науково-методичних засад функціонування здійснювалися в тісному взаємозв'язку, взаємозалежності і взаємозумовленості з розвитком теорії національної школи і виховання в українській і європейській педагогіці [390, 125].

Звичайно, нас у першу чергу цікавлять ті зв'язки, котрі існували між науковцями в галузі дидактики. Так, М.Кузьмова у статті «Наші шкільні підручники», відстоюючи думку про необхідність створювати регіональні підручники, наполягала на використанні в перехідний період посібників, які вживались у народних школах Київщини. «Крайня пора вже перестати нам, – писала вона, – обманювати себе та насилу вмовляти себе, що все наше, що за Збручем (крім Дніпра, степів, пісень, народних одягів, цукру, муки і сала), безвартне, нецінне, а все, що із Заходу або хоч після чужого взірця зроблено, це добре, шляхетно і мудре» [206, 3]. Далі авторка відзначала деякі цінні риси шкільних підручників з Наддніпрянщини.

Добре відомими на західноукраїнських землях були праці з проблем дидактики таких визначних педагогів Східної України, як Степана Сірополка і Софії Русової. Вони протягом всього міжвоєнного періоду активно співпрацювали в педагогічних часописах, які видавались у Галичині («Шлях навчання й виховання», «Українська Школа», «Рідна Школа», «Учительське Слово» та ін.) Особливо значний вплив на розвиток дидактичної думки в західноукраїнських землях справили лекції С.Русової, надруковані під назвою «Дидактика» [341]. У цьому курсі лекцій, які по праву можна назвати підручником дидактики, розглядались основні категорії дидактики, принципи й основні компоненти процесу навчання й мислення; методи, засоби і завдання навчання, методики викладання окремих предметів. Особливу увагу С.Русова приділяла предметам українознавчого циклу. Для неї це було принциповим, бо, як писала вона у статті «Моральні завдання сучасної школи», «в програмі навчання перше місце належить предметам національним – мова, література, історія, географія свого народу, його давні закони, його психічно-етнічні риси» [346, 111]. Не випадково в її «Дидактиці» методикам викладання цих предметів були присвячені окремі лекції. Цікавим був матеріал лекції про нові методи навчання, деякі положення експериментальної дидактики Лоя та ін. Яскраво висвітлила С.Русова загальнометодологічні принципи демократизму і гуманізму змісту освіти. Особливо це стосувалось початкової школи [341, 89].

Велике значення мав той факт, що лекції С. Русової були надруковані в Празі. Це зробило їх більш доступними для педагогів Галичини, і тим самим вони знайомили педагогічну громадськість краю з прогресивними

ідеями видатної дослідниці. Слід враховувати також, що її дидактичні розвідки неодноразово друкувалися на сторінках західноукраїнських часописів. Особливо треба відзначити такі її статті, як «Суспільні питання виховання» («Життя і знання», Львів, 1929), «Сучасна мрія виховання» («Життя і знання», 1930), «Соціальне виховання», «Сучасні течії в новій педагогіці», «Краєзнавство в народній школі», «Глобальна метода в народній школі Чехословаччини», «Дещо до сучасної педагогіки», («Шлях виховання й навчання», 1930-1936) та ін. [347].

Про значення Софії Русової у розвитку педагогічної думки в Галичині добре сказав Я.Ярема: вона «своїми статтями утримувала український педагогічний світ у курсі того, що нового й кращого творилось по інших країнах на полі навчання й виховання, пробуджуючи тим рідну педагогічну думку до життя, руху та поступу» [481, 83].

Значний вклад у розвиток дидактичної думки в Галичині в 30-ті роки вніс відомий український культурно-освітній діяч Степан Сірополко. У відомих в Галичині монографіях «Народна освіта на Советській Україні» (Варшава, 1934), «Історія освіти в Україні» (Львів, 1937) дослідник подавав найголовніші відомості про систему і стан шкільної освіти переважно в історичному розвитку окремих її галузей. Визначаючи проблеми, які тоді існували, С.Сірополко різнобічно розглядав і питання дидактики: зміст освіти, принципи, методи й організаційні форми навчання, форми і методи контролю за результатами навчально-пізнавальної діяльності учнів. Ці проблеми знайшли висвітлення не тільки у вищезгаданих публікаціях, але й у часописах, які виходили на той час у Галичині. У часопису «Шлях виховання й навчання» (1928-1936) були надруковані такі статті С.Сірополка, як «Міжнародний з'їзд «Через школу до миру» в Празі», «Перебудова педагогічних шкіл в зв'язку з реформою трудшкіл на Советській Україні», «Продуктивність трудової школи на Советській Україні» та ін. У журналі «Рідна Школа» протягом 1936-37 років також друкувалися праці С.Сірополка: «Новий навчальний план в школах Советської України», «Засоби наочності», «Цьогорічний іспит у школах на Советській Україні» та ін. Тим самим педагогічна спільнота Галичини мала об'єктивну інформацію про стан освіти в Наддніпрянській Україні.

Галицькі педагогічні видання систематично друкували на своїх сторінках повідомлення про стан педагогічної науки у різних країнах

освіти, наприклад, про німецьке шкільництво («Українська Школа», 1939, ч.1-6), шкільництво в Японії («Шлях виховання й навчання», 1933, кн.4), народне шкільництво в Америці («Шлях навчання й виховання», 1930, ч.5-6), не кажучи вже про постійні огляди стану освіти в Польщі і на Східній Україні. На сторінках цих журналів друкувалися бібліографічні огляди часописів всього світу, присвячені висвітленню педагогічних і дидактично-методичних проблем. Це стосувалось перш за все журналів, які видавались у Галичині, в Україні («Шлях освіти», «Радянська освіта», «Радянська школа», «Робітнича освіта», «Самоосвіта» та ін.), Закарпатті («Підкарпатська Русь»), Польщі, Німеччині, Франції, Англії... [211].

Про взаємозв'язок дидактичних пошуків галицьких педагогів і науковців Наддніпрянської України свідчить, наприклад, той факт, що у 1924 р. М.Ваврисевич (колишній директор загальноосвітньої гімназії, професор педагогічної школи ім. К.Ушинського в Києві) у списку рекомендованої вчителям педагогічної літератури серед різних джерел назвав також підручники з проблем національного виховання М.Галушинського, О.Макарушки, Б.Клина. І С.Сірополко у запропонованому ним у 1925 р. каталозі книжок, які «так або інакше зв'язані з професійною діяльністю учителя, тобто книжок переважно педагогічного та методичного характеру», рекомендував серед інших (у тому числі видань на іноземних мовах) доробки галицьких педагогів та психологів [363, 62]. Утім, у 30-х роках взаємозв'язок педагогів Галичини і Наддніпрянської України послабився.

Єдність розвитку теоретичних пошуків педагогів Галичини і Підкарпатської Русі (Закарпаття) найбільш яскраво проглядався у педагогічній і культурно-освітній та видавничій діяльності Августина Волошина. Це був час, коли на Закарпатті, за словами А.Дівнича, «живі колись взаємини з Галичиною обірвалися», а в середніх школах жоден предмет, крім релігії, не викладався українською мовою. Додамо, що мова викладання на уроках релігії (і надобов'язкового предмету «українська мова») не була живою, а старою, обтяженою церковно-слов'янськими. А.Волошин був переконаний, що процес культурного піднесення мав бути пов'язаний з прилученням «тутешнього українського населення» до загальноукраїнської мови і культури. У першу чергу це стосувалося необхідності українізації закарпатських шкіл. Августин Волошин, за

спогадами одного з його учнів, «весь час працював, як би знав, що самотньо стоїть сторожем народного діла» [73, 3].

Після дворазового перебування в Галичині Волошин привіз у рідний край віру у кращі часи й життєздатність українського народу, яку проніс через все життя, що було присвячено боротьбі за соборну Україну. Коли Закарпаття ввійшло до складу Чехословаччини, він видає для новостворених українських шкіл перероблені на чистішу мову шкільні підручники. Відстоюючи українську мову, він наполягав, що закарпатські русини – «це частина українського народу та що їх говори – це говори українські...» [106, 7 березня]. І коли А.Волошин виступав проти введення латинської абетки, він підкреслював, що це грозило повною ізоляцією від «закарпатських наших братів, од нашої питомої народної культури» [72, 87].

А.Волошин був педагогом не тільки при підготовці учителів народних шкіл, але й усієї частини українського народу, яка жила за Карпатами. Кожний, хто починав учитися читати й писати українською мовою, зустрічався з його іменем. Змагаючись за піднесення свого народу до рівня західних культурних народів, він весь час переймався мрією про соборну Україну. Так, у своїй праці «Спомини», аналізуючи події 1918 р., А.Волошин писав: «Ми природно лиш на то могли думати, що русини под і за Карпатами соединеними силами создадутъ свою країну» [72, 87].

Патріотична діяльність видатного вченого-педагога здобула високу оцінку галицької культурно-освітньої громади. Коли відзначалось 50-річчя від дня народження А.Волошина, його було названо «піонером збереження української нації в Закарпатті, який бачив зріст великого українського народу як нагороду за свої труди» [274].

Природно, що галицькі дослідники, спираючись у своїх доробках на досягнення української та світової педагогічної науки, відстоювали думку К.Д.Ушинського про невід'ємне право кожного народу мати свою національну школу. Тобто у кожної нації мусить бути своя система освіти, яка повинна відповідати принципу регіональності, а шкільні програми базуватися на батьківщинознавстві з урахуванням кращих досягнень загальнолюдської культури. «Виховання може відбутися тільки на рідному, – справедливо писав Я.Ярема, – якого зміст треба, очевидно, поглиблювати основними цінностями інших культур,

корисними для рідної» [480, 11]. Це положення і було вихідним у розвитку шкільної дидактичної думки галицьких педагогів та науковців.

Як бачимо, теоретичні пошуки галицьких дидактів проходили у тісному взаємозв'язку з педагогічними здобутками науковців Європи. Це стосується і проблеми національного виховання, яка набула в Європі, де спостерігалися складні процеси демократизації суспільного життя та ріст соціальних та колективістських настроїв, особливого загострення після закінчення першої світової війни. На думку Я.Яреми, школа увійшла у фазу глибокої державно-національної диференціації. У кожній державі школа наповнювалась різним змістом виховання й освіти залежно від суспільно-політичної ідеології. На Сході Європи перш за все намагалися виховати соціально-інтернаціонального активіста, для якого характерним було бажання посягнути на владу над світом. А в школах Західної Європи виховували активістів-патріотів державно-національного напрямку. «В ділянці виховання й освіти відбувається, – як підкреслював І.Ющишин, – величавий науковий рух, гарячкове шукання нових правд та ідеалів виховання й освіти» [470, 130].

У міжвоєнний період була спроба спроектувати виховний ідеал («модель») випускника школи і галицькими науковцями. Як писав Іван Велигорський, це людина нового типу, яка вихована на основах національних традицій, самостійна, підготовлена до життя, яка «вміла б черпати з минулого, дивитися розумно на теперішність з вірою в майбутність та з охотою до чинної співпраці в будові кращого Завтра» [51, 14]. Відомий галицький педагог Ю.Дзерович вбачав ідеалом виховання «довершену одиницю, що буде добрим членом суспільності й сповнить своє дочасне й вічне завдання», готова до самовдосконалення [104, 44].

Йшлося про виховання на національному ґрунті свідомого громадянина-патріота, який активно бере участь у державотворчих процесах, людини з чистою совістю, справедливої, чесною, порядної, для якої характерними були б відвага, сильна воля, відданість, любов до вітчизни та ін. Основою національного виховання, на їх думку, мала стати українська національна ідея, ідея будівництва незалежної Української держави. В умовах Галичини особливого значення набувало врахування в навчально-виховному процесі місцевих чинників, особливостей середовища, елементів народознавства та етнопедагогіки, відомостей про історичні та легендарні постаті і події,

пов'язані з даним регіоном, і т.д. Таким чином, усі вищезазначені чинники обумовили особливості розвитку теорії і практики навчання в Галичині міжвоєнної доби.

Отже, встановлено, що наприкінці XIX – на початку XX ст. зростання політичної активності та національної самосвідомості українців Галичини, посилення боротьби за національні й політичні свободи викликали масовий рух за українське шкільництво. В галицькому українському суспільстві сформувалася думка про те, що розвиток рідної школи є запорукою національного відродження краю. До першої світової війни галицькими науковцями (Г.Врецьона, М.Галушинський, О.Іванчук, В.Ільницький, О.Макарушка, О.Партицький, І.Ющишин) були розроблені теоретичні основи функціонування національної системи освіти і виховання. У цей період утверджується думка про особистість учня як активного учасника навчально-виховного процесу.

У результаті боротьби української спільноти за рідномовне шкільництво в краї в складі державної системи освіти сформувалася мережа приватних навчальних закладів. Спільна діяльність сім'ї, церкви, громадськості й молодіжних організацій сприяла впровадженню новітніх дидактико-виховних ідей, вихованню людини визвольних змагань.

У 20-30-ті роки XX ст. в Галичині спостерігається зростання національної свідомості українського населення у результаті визвольних змагань періоду існування ЗУНР; впливу процесу українізації, що відбувався у 20-х роках на Наддніпрянській Україні; об'єктивної потреби в освіті, викликаній економічною кризою, яка охопила США та європейські країни, та індустріалізацією, технічним прогресом, характерним практично для всіх країн.

Крім того, опинившись під владою Польщі, галицьке українське населення відчуло на собі ігнорування польськими властями міжнародних угод та договорів стосовно національних меншин; злиденні соціально-побутові умови праці та життя; поширення процесу колонізації, намагання польського уряду взагалі зліквідувати українську національну культуру.

Показано, що в міжвоєнний період, у зв'язку з тим, що польський уряд проголосив курс на денационалізацію національних меншин, в тому числі й українців, а його основою була вибрана школа, умови

функціонування українського шкільництва значно ускладнилися. Кількість українських народних шкіл у 1937-38 н. р. в Галичині зменшилася майже в 7 разів порівняно з 1921-22 н. р. За таких умов важливим фактором запобігання насильницькій асиміляції галицьких українців стала боротьба за національну освіту.

Таким чином, збереження рідномовної школи стало політичним питанням, оскільки йшлося про існування нації та її культури, право народу на освіту рідною мовою. Боротьба за українську мову навчання особливо загострилася після прийняття 31 липня 1924 р. дискримінаційного для українців закону, автором якого був С. Грабський. Закон передбачав ліквідувати у Польщі за 15 років українське питання, обравши засобом для цього знищення українських шкіл і перетворення їх в польські або двомовні (утраквістичні). Цей закон мав на меті «раз на все унеможливити повстання українського шкільництва». Мови навчання визначалися шляхом проведення з 1925 р. шкільних плебісцитів, які відбувалися в умовах шантажу, погроз, переслідування українства. Керівництво плебісцитовими акціями взяло на себе товариство «Рідна школа», яке об'єднало свої зусилля з церквою, іншими українськими організаціями й політичними партіями краю.

Щоб узаконити діяльність польського уряду щодо організації освіти в державі 11 березня 1932 р. було прийнято новий шкільний закон, який вносив ряд позитивних перемін: встановлювалася монополія держави на освіту, утверджувалась пріоритетність виховання в навчально-виховному процесі. Закон сприяв гармонізації системи освіти. По-новому вирішувалася проблема підготовки вчительських кадрів. Проте залишалося в силі положення попереднього закону щодо навчання рідною мовою у школах національних меншин. Незважаючи на нові закони розбудови шкільництва у Польщі, боротьба української спільноти продовжувалася, що завадило остаточному знищенню українського народного шкільництва, дозволило зберегти всі державні українські середні школи та зміцнити приватні (кількість приватних гімназій і ліцеїв у Галичині зросла з 10 в 1930-1931 рр. до 23 у 1937 р.).

Проведене дослідження показало, що в Польщі, як і в усіх інших країнах Європи, в міжвоєнний період відбулася зміна пріоритетів у навчально-виховному процесі: на перший план виходить виховання, а навчання відводиться роль його засобу. У той час утверджувалася

офіційна мета школи. Національне виховання, яке було пріоритетним у 1920-х рр., замінилося державним. Між тим, мета української школи й надалі полягала в підготовці молоді до здобуття власної держави. Попри те, що офіційна освітня політика вимагала формування громадян Польщі, українські педагоги обґрунтовано доводили потребу виховання національно свідомого українця – державотворця. Таким чином, у міжвоєнний період у Галичині виникла принципова розбіжність між метою офіційної школи і українського шкільництва.

Встановлено, що наукові пошуки педагогів Польщі базувалися на традиціях польської педагогіки та досягненнях тогочасної світової педагогічної науки. Найбільша увага акцентувалась на розвитку соціальної педагогіки. У 1920-1930-х рр. основи виховання обґрунтовувалися різними теоретиками з урахуванням рівня розвитку науки, зокрема біології, психології, соціології, філософії, культури і релігії. Провідними тенденціями розвитку педагогічної науки в Польщі можна вважати створення її на основі психології, на сприйнятті особистості як цілісності та на основних положеннях теорії діяльності; наближення до життя, здійснення безпосереднього зв'язку між набуттям учнями знань, вмінь та застосуванням їх у розв'язанні практичних завдань; базування на ідеях розвитку, на потребах і зацікавленнях, на вияві активності, творчості дитини та самовиховуючої активності; перенесення центру ваги в навчальному процесі з діяльності вчителя на діяльність учня при збереженні провідної ролі вчителя; посилення індивідуального впливу на дитину; намагання через школу здійснити громадянське виховання; розробку основних положень теорії національного виховання; врахування в процесі формування особистості впливу культури і релігії.

Аналіз джерельної бази показав, що процеси, які відбувалися в шкільництві Польщі, проходили в контексті глибоких змін у системі освіти інших країн і зумовлювали тенденції розвитку української педагогічної думки. Під впливом офіційної польської, західно-європейської та наддніпрянської педагогічної думки, галицькі науковці та представники української діаспори (М.Галущинський, М.Євшан, С.Сірополко, С.Русова, І.Ющишин та ін.) визначили основним напрямом своїх пошуків національне виховання молоді, основою якого вважали українську національну ідею, що мала стати для молодих поколінь «новою релігією, увійти в їх кров». Виходячи з

того, що найвищим ідеалом нації є розбудова власної незалежної держави, Перший український педагогічний конгрес визначив мету національного виховання української молоді як підготовку її «до здійснення найвищого ідеалу нації, творчої чинної участі в розбудові рідної духовної і матеріальної культури, а через неї до участі у вселюдській культурі». Саме цій меті були підпорядковані наукові пошуки галицьких педагогів в галузі дидактики.

Вважаючи двомовність у шкільному навчанні й вихованні з наукового погляду недоречною, з педагогічного – шкідливою, а на галицьких землях засобом денаціоналізації українського населення, Конгрес наголосив, що школа має бути рідномовною і виховувати громадян, свідомих свого обов'язку перед нацією, толерантних у співпраці з іншими народами.

Зроблено висновок, що розвиток української педагогічної думки в Галичині відбувався в контексті пошуків науковців країн Західної Європи і Наддніпрянської України. Проте складне становище українського шкільництва в Польщі спричиняло труднощі в організації навчально-виховного процесу й у розробці проблем теорії та практики навчання на рівні вимог часу.

Тенденції та особливості теоретичних і практичних пошуків педагогів Галичини в галузі дидактики у міжвоєнний період були зумовлені суспільно-політичними, соціально-економічними й культурними обставинами, дискримінаційною офіційною шкільною політикою Польщі, основними напрямками й течіями світової педагогічної науки, а також провідними тенденціями загального розвитку українського галицького шкільництва.

РОЗДІЛ 2

ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ ТА ШКІЛЬНА ПРАКТИКА В ГАЛИЧИНІ МІЖВОЄННОЇ ДОБИ

2.1. Теоретичні пошуки українських педагогів щодо мети, завдань, функцій та принципів шкільного навчання

Значне місце серед наукового доробку українських галицьких вчених у 20-30-ті роки ХХ ст. займала проблема пошуку мети школи. Особливо це знайшло відображення в працях таких галицьких громадських діячів, публіцистів, педагогів, як П.Біланюка, І.Велигорського, М.Галущинського, Ю.Дзеровича, Б.Заклинського, В.Калиновича, Я.Кузьміва, В.Пачовського, І.Ющишина та ін.

Питання пошуку мети української школи в Галичині вирішувалось неоднозначно і викликало багато суперечностей. Полеміка з цього питання велась постійно. Особливо вона загострилася у 20-х роках. Чітко виділились три підходи до визначення мети школи. Одна група дослідників відстоювала думку, що завдання школи – готувати учнів переважно до здобуття вищої освіти. Другі вбачали кінцеву мету школи в отриманні учнями професії. Нарешті, найбільша група вчених, різко критикуючи позиції перших двох, стверджувала, що мета школи полягає у вихованні.

На думку В.Кузьмовича, не може бути метою загальноосвітньої школи ні фахова освіта, ні підготовка до «безпосередньої вищої». Він вважав, що мета навчального процесу в школі полягає перш за все в національному вихованні [219]. Саме тому головна увага в гімназіях «Рідної Школи» була приділена не стільки устрою, програмам і навіть не педагогічно-дидактичній діяльності вчителів, скільки проблемам виховання.

Показово, що в офіційному щорічному звіті дирекції Державної гімназії з українською мовою навчання в Станіславі за 1930-31 н.р. прямо було зазначено: «Наступила наче переоцінка вартостей. На перше місце видвинулося виховання, навчання пішло на плян дальший. Останнє має підпорядковуватись першому, має служити головно за джерело першого» [165, 1931, 6].

Така точка зору була досить поширеною. У невідомій статті «На порозі шкільної реформи» (надрукованої в «Українській Школі»

як матеріал до дискусії) було сказано, що вже не тільки в Польщі, але й у цілому світі визнано: «ціль школи не у тому, щоби молоді давати означену кількість якогось знання, а виховувати людину, при чому виховні почини мають виходити від дійсного життя...» [272, 83].

Змінилася навіть назва одного з найвпливовіших педагогічних журналів: з 1927 до 1930 р. він називався «Шлях навчання й виховання», а з 1930 р. – «Шлях виховання й навчання». Легко збагнути, що та зміна віддзеркалювала нові пріоритети у визначенні мети школи.

Можемо зробити висновок, що в галицьких землях, як і в усіх інших країнах Європи, в міжвоєнний період змінилася мета школи, яка тепер полягала не в тому, щоб давати молоді тільки якийсь рівень знань, а в тому, щоб виховати людину, причому її «виховні почини мають виходити від дійсного життя» [272, 83]. Як зазначав Я.Ярема, «вся увага пересувається в школі на виховання, в розумінні державно-громадського виховання, якому послідовно підпорядковується інтелектуальноосвітня ціль школи» [481, 5]. Отже, головною метою школи в той час стало виховання, а навчання почало виконувати роль його засобу.

Запорукою національного відродження в Галичині, за твердженням М.Грушевського, стала націоналізація школи як головного завдання української шкільної політики в краї [99, 2]. Відомий організатор освіти О.Пеленський, розглядаючи навчання як засіб виховання, у 1920 р. говорив: «Виховуйте в них <школах – Т.З.> молодь на характерних і чесних людей, а при тім непохитних громадян Одної Соборної України! Защиплюйте в них ідею змалку, але й практику також...» [293, 116].

Особливо виразно ці ідеї віддзеркалилися у статті Миколи Євшана «Національне виховання» (1920). За його переконаннями, метою виховання був національно-свідомий громадянин-патріот своєї нації і держави, для котрого громадянські обов'язки є почесною функцією [122, 102]. Цю ж думку висловлював і відомий культурно-освітній діяч, директор української гімназії в Рогатині М. Галущинський, який стверджував, що національне виховання має виховувати всіх членів нації на свідомих «свого завдання людей, які за кожночасну судьбу народу відповідають, як і ту судьбу кують». Метою виховання він вважав формування з кожного члена нашого народу громадянина - Українця, громадянки-Українки. Втім, можливо це, за переконанням М.Галущинського, лише при гармонійному поєднанні індивіду-

ального і суспільного виховання, бо тільки тоді може бути сформований діяльний тип людини з розвинутими громадськими чеснотами. З його точки зору, «виховання прагне до того, щоби кожна одиниця виконувала своє завдання не тільки для себе самої, а тільки тому, що того вимагає інтерес народу. Виховання, таким чином організоване, досягне важливого ідеалу, а саме: ідеалу суспільної відповідальності за свою працю і свої вчинки» [77, 5, 9].

Не зважаючи на те, що Галичина у 20-30-х роках знаходилася у складі Польщі, ідеї зміцнення польської державності, польського патріотизму, які були визначальними в меті польської школи, аж ніяк не могли бути покладені в основу виховання й навчання для української школи в Галичині. Тому в українському шкільництві на галицьких землях постали дуже суттєві проблеми, які були пов'язані, зокрема, з уточненням мети навчально-виховного процесу, з питанням національного виховання української молоді в школі.

«...У звичайних відносинах шкільне питання потребує великої уваги до себе, – писав М.Галущинський. – Коли ж відносини є незвичайні, коли державна школа і зв'язане з нею виховання затрачує щораз більше свій національний характер і коли спроба рятування характеру шляхом приватного шкільництва натрапляють на перепони й ущемлювання, тоді увага до шкільного питання мусить набрати відповідної глибини, великої доцільності» [79]. Тому, за переконаннями В.Кузьмовича, національне виховання наприкінці 20-тих рр. ХХ ст. не повинно було обмежуватися ґрунтовним знанням української мови, літератури, історії і культури. Метою виховання, на його думку, має бути «не лише виховання національно свідомого Українця зі всебічно оформленим умом, серцем, волею і тілом, але й Українця, спеціально зорієнтованого на всі проблеми сучасного життя, а саме, зорієнтованого національно» [217, 11].

Отже, метою української школи в Галичині залишається здійснення національного виховання молоді. Але ідея державного виховання, яка у 20-30-х роках була провідною в європейському шкільництві, в Галичині вирішувалася через призму тих завдань і прагнень, які відповідали віковим сподіванням українського народу на відновлення і розбудову власної незалежної і соборної держави. Тому потрібно було знайти «компроміс між польською державністю й українськими природними національними стремліннями».

Перший український педагогічний конгрес, який був завершеном пошуків у теорії виховання, на думку І.Ющишина, викристалізував мету й ідеал виховання молоді. Школа була покликана виховувати активістів-патріотів, для яких вищою ціллю була боротьба за створення власної держави. Виходячи з того, що найвищим ідеалом нації є розвиток власної незалежної держави, Конгрес визначив метою національного виховання молоді всебічну її підготовку «для здійснення найвищого ідеалу нації, до чинної і творчої участі в розбудові духовної і матеріальної культури, а через неї до участі у вселюдській культурі» [294, 236].

Виразниками цієї ідеї серед українських педагогів були І.Велигорський, М.Євшан, М.Галущинський, Я.Кузьмів, В.Пачовський, С.Сірополко, С.Русова, І.Юшин та ін.

Таким чином, здійснення «державного виховання» мало різний зміст для польської влади, яка свою державницьку ідею в галузі освіти розуміла як виховання громадян, відданих розбудові Польщі, і для українців у Галичині, які перш за все відстоювали українську національну ідею, що пов'язувалася з боротьбою за власну незалежну і соборну державу. Відомий педагог і активний діяч «Просвіти» С.Магалис зазначав, що «мета державного виховання не все йде в парі з метою національного виховання, і то не тільки недержавних народів, але навіть і державного народу» [250, 8-9].

Отже, у міжвоєнний період в галицькому шкільництві, як і в школах європейських країн, відбулася еволюція мети школи. Однак якщо у країнах Європи і Наддніпрянської України у кінці 20-х років ХХ ст. спостерігається перенесення акценту з національного виховання на громадянське виховання, то метою школи в Галичині залишилося здійснення національного виховання української молоді на справжніх патріотів незалежної України.

Еволюція мети школи позначилася і на визначенні нових завдань, які повстали перед нею. Концептуальним положенням для галицьких педагогів було те, що саме народознавство є виразником почуттів і суті життя народу і всього, що його характеризує і відрізняє дану націю від інших народів. Як писав С.Сірополко, «спільна історія, героїчне минуле, великі люди – це головний капітал, на якому ґрунтується національна ідея» [364]. Проте в цьому процесі, вважали науковці, повинна бути міра. Як наголошував Я.Ярема, «помилково було б ду-

мати, що виховання аж до переситу на рідному матеріалі приведе націю до бажаної могутності та великості» [480, 11].

Так, зокрема, розуміла сутність національного виховання і Софія Русова. У статті «Суспільні питання виховання» вона підкреслювала, що «учні мають виховуватися, вчитися на елементах національної творчості, повинні ознайомитися з світоглядом нації, як він виявився в її народній творчості, звичайному праві, в давніх громадських звичаях та установах». Головна ж мета школи, писала вона, полягає у вихованні «свідомих громадян, які в усякому суспільстві свідомо ставилися б до своїх суспільних обов'язків і чесно їх виконували... Національний елемент у вихованні є одним 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» [342, 163].

Отже, якщо в 30-х роках ХХ ст. в основу виховання української молоді було покладено національно-державницьку ідею, то повинно було відбутися оновлення змісту освіти, його основи. У резолюції Першого педагогічного українського конгресу визначалося: щоб наповнити виховання конкретним змістом, треба «плекати знання рідної духової й матеріальної культури, розвивати ідеї української духової й культурної соборності, національної єдності, здійснювати зв'язки з рідним народом, вціплювати любов до рідного краю, виробляти характери, розвивати позитивні громадські чесноти та здатності до творчої праці» [294, 236].

Галицькі педагоги так чи інакше усвідомлювали, що реалізувати великі історичного значення завдання можуть лише активні, свідомі бійці, особистості. Тому, зокрема, підкреслена увага надавалася самостійній праці учнів, їх самоосвіті, самовдосконаленню, пробудженню власних інтересів, нахилів і т.д.

Розв'язуючи завдання формування особистості учнів, наголошував відомий український педагог М.Галушинський, необхідно зробити все, щоб народ зберіг, «заховав якнайсильніше і найпевніше свою національну окремішність». За його переконаннями, треба «розвинути всесторонньо всі позитивні сторони національного характеру», але при умові, що не буде забуватися «національна індивідуальність». Звернемо увагу на лаконічне, а водночас дуже змістовне формулювання проблеми: національна індивідуальність.

Саме таке діалектичне поєднання національної ідеї і виховання творчої особистості і могло дати позитивні наслідки у здійсненні віковичної мрії українського народу про збереження і подальший розвиток своєї національної культури і відродження державної незалежності.

Додамо також, що М.Галушинський у поняття національного виховання вкладав свідоме використання найкращих досягнень загальнолюдської культури. Більше того, він був певний, що тільки «національна індивідуальність» і може зробити свій внесок «у загальну людську культуру» [77, 3]. За словами С.Русової, ознакою справжнього патріота і була власна творча праця, якою він сприяв би збагаченню культури свого народу, – в кінцевому результаті зробив би свій внесок у розвиток вселюдської культури [342, 163]. Такі думки надзвичайно актуальні для сучасної української школи: міцною може бути лише та держава, яка базується на яскравих особистостях.

Виходячи з мети і завдань української школи в галицькому краї, були визнані три головні функції шкільного навчання: освітня, виховна і розвиваюча. Варто згадати думку М.Терлецького, що саме в умовах Галичини конче потрібна була ідея виховної праці, що і виховує, і розвиває інтелект. Одночасно слід наголосити на посиленні в галицькому українському шкільництві виховної функції, що спостерігалось в усіх європейських країнах.

«Ні переінтелектуалізування шкільної молоді, – писав Я.Кузьмів, – ні перевантажування її масою знань, але розбудження при допомозі навчальних процесів її духовних сил та виховання на активних, творчих і хороших громадян» [210, 133]. Пояснюється це тим, що всебічне приниження української нації, її історії, культури, мови в умовах польської окупації висунуло на перший план необхідність виховати патріота, свідомого українця, який брав би активну і конструктивну участь у процесі державотворення незалежної, соборної України.

Проблема співвідношення виховання й навчання виявилася досить складною. Як слушно зауважує Б.М.Ступарик, у «давній школі основою виховання було серйозне навчання, і таку ділянку було занедбано. Це відповідало підходові, який був на заході: відійти від надмірного інтелектуалізму, а приділити більшу увагу емоційним чинникам душі людської, знервованої урбаністичною культурою. Але в умовах Галичини надто одностороннє використання цього гасла не було оправданим» [392, 32].

Вчений посилається у даному випадку на думку М.Терлецького, котрий у 1928 р. зазначав, що в нашій духовності існує якраз надмірна перевага емоційного чинника, а тому «конче треба б розвинути саме інтелектуальну сторону, як чинник рівноваги. Тому, коли часто постулат, що школа має передусім виховувати, інтерпретують так, що виховування спирають на зовнішніх ефектах учнівських організацій і виступів учнів, а не ставлять на тверду основу мозольної, тим самим виховної праці, що і виховує і розвиває інтелект, то, очевидно, це не правильно і в багатьох випадках дотеперішня практика виказала лихі наслідки» [409, 114].

Міркування М.Терлецького щодо особливостей національної психології (сьогодні ми б сказали: менталітету) заслуговують на увагу, тим більше, що де-які його зауваження досить актуальні в наші дні. Дійсно, зловживання «зовнішніми ефектами», показовими виступами і т.д. далеко не завжди демонструють справжню національну вихованість. Та справа полягає не тільки у тому. Слід враховувати також ті історичні і соціально-економічні умови, в яких опинились галицькі українці під час польської окупації.

Суттєвими є, на нашу думку, і погляди П.Біланюка, який писав: «Не треба думати, що повоєнна школа <мається на увазі школа після першої світової війни – Т.З.> легковажить інтелектуальний розвій дитини, навпаки, вона його розвиває, як і довоєнна школа, тільки що розвій інтелекту вже не є остаточною метою, ідеалом школи. Розвій інтелекту стає вже тільки засобом до вищої мети, тобто засобом розбудови в чоловіці внутрішньої культури – характеру» [26, 293].

Визначення мети української школи, завдань і головних педагогічних функцій навчання в галицькому краї у 20-30-ті роки ХХ ст. привели до нового бачення основних принципів навчання. Поняття «принцип» у сьогоднішньому значенні цієї педагогічної категорії в тогочасній науці вживалось дуже рідко. У педагогічній літературі частіше зустрічалось поняття «основні засади», «головні засади навчання». Проте зміст їх відповідав сучасним визначенням категорії «принцип».

Принципи навчання безпосередньо були пов'язані з загально-виховними. За висловом С.Русової, «принципи навчання є ті виховничі принципи, які мають прикладатися до усякого виховничого процесу, що його переводять учителі під своєю контролею та за своїми стимулами» [341, 90].

Серед основних принципів виховання, з яких виходили галицькі науковці і педагоги, слід назвати народність, зв'язок з життям, природовідповідність, послідовність і систематичність, варіативність форм і методів виховання, інтегративність та виховання в діяльності.

Із загальновиховних принципів впливали принципи організації навчання. Одним із найважливіших був принцип народності (П. Біланюк, М. Галушинський, А. Домбровський, М. Семчишин). Народність тлумачилась як єдність загальнолюдського і національного.

В основу освіти, національного виховання покладені культура, історія, традиції, звичаї рідного краю, повага, шанобливе ставлення до культури і спадщини інших народів, усвідомлення своєї власної гідності, внутрішньої свободи, гордості за свою землю і свій народ.

На думку П. Біланюка, необхідно «призвичувати дітей жити громадським життям і будувати свідомість приналежності до одного великого українського народу і що той народ має багато даних на те, щоби збагатити вселюдську культуру своїм українським, наскрізь оригінальним вкладом» [24].

В умовах Галичини особливого значення набував принцип регіоналізму в навчанні (А.Домбровський, Б.Заклинський, В.Калинович, С.Маланюк, М.Пушкар), зміст якого полягав у врахуванні при організації процесу навчання місцевих чинників, особливостей середовища, елементів народознавства та етнопедагогіки, відомостей про історичні та легендарні постаті і події, пов'язані з даним регіоном і т.д.

Сутність цього принципу була визначена В.Калиновичем, який писав, що результат навчання «залежить від одідичиня, від часу виховання, національних, кліматичних, економічних, соціальних і політичних умов» [178, 91].

Важливим принципом навчання виступав також принцип зв'язку з життям (М. Галушинський, Я. Кузьмів, Д. Петрів, Я. Ярмів). Робота в школі так повинна бути організована, «щоб навчання, – як відзначав Я. Кузьмів, – виходило від життя й до того же життя знова дитину підготовляти й спрямовувати» [212, 7]. За словами П. Біланюка, «...школа, наближаючись тільки до життя і потреб народу, перестає бути інституцією виключно навчальною, стається чим раз, то виразніше інституцією виховною, або на одне вийде, інституцією суспільною» [27, 284].

Цей принцип передбачав включення дітей у різноманітні види практичних робіт як у процесі навчання, так і за його межами. «Думки наші, не підтримані ділом, – писав той же П.Біланюк, – пропадають марно». Але включення дітей у різноманітні види діяльності, на його думку, має носити цілеспрямований характер, бо «праця, виконувана без думки, вироджується в працю механічну, яку може виконувати й звичайна машина. Така праця чоловіка не виховує, творить з нього невірника» [25, 140].

У 20-30-ті роки, коли навчання відійшло на другий план і стало засобом виховання, мета школи актуалізувала значення ще одного з найважливіших принципів, а саме: принцип «виховуючого навчання» (П.Біланюк, З.Вільшанецький, М.Євшан, В.Калинович, В.Пачовський, Г.Терлецький). Згідно з цим принципом, при організації навчального процесу, визначенні його змісту на перше місце необхідно ставити завдання виховання, в процесі якого повинна була досягатися освітня мета.

За твердженням В.Калиновича, яке не втратило своєї актуальності і по-нині, «всьяке навчання має бути в и х о в н и м і що в тій цілі треба витворювати у дитини шляхетні почування, спокувати її до збагачення правди й добра» [178, 91]. Втім, згаданий принцип нерідко трактувався однобічно. В одному випадку при оцінюванні наслідків навчання враховувався тільки рівень знань, умінь і навичок учнів. З іншого боку, приймалися до уваги переважно їх громадянська зрілість і патріотизм. І у першому, і у другому підходах порушувалась цілісність навчально-виховного процесу.

Про те, що навчання має носити виховуючий характер, добре сказав М.Євшан. На його думку, освіта і знання без змістовного національного виховання ще нічим не є. Наприклад, вважав він, українська інтелігенція, яка «кінчила середні і вищі школи, має всякі потрібні патенти, а все-таки лишень в дуже малій мірі ставала дійсною інтелігенцією, душею, серцем і мозком нації, мало взагалі українцилася» [122, 104].

Суттєве значення в шкільній практиці мав принцип психологізації в навчанні (М. Базник, Ю. Дзерович, Д. Козій, І. Кухта, П. Мечник). Цей принцип полягав у тому, що при організації навчання учитель мусив враховувати рівень розвитку, духовної культури молоді.

«В основу навчання, – як стверджував М.Базник, – необхідно покласти знання дитини, самостійного досліджування духовних і фізичних проявів виховника, роблення заключення й умілого

примінювання відповідних середників: метод науково провірених і узаasadнених» [8, 3].

Аналогічну думку висловлював і П.Мечник, який вважав, що основою навчання й виховання шкільної дитвори повинна бути тільки «безпосередня, плянова систематична обсервація, оперта на вродженій кожній дитині інтуїції» [262, 7].

Педагоги того часу підкреслювали, що в кожній дитині є певна першо-основа, що протягом цілого життя підтримує в ній бажання до праці. Визначити її і покласти в основу виховання й навчання – завдання педагога [28, 219]. Показово, що Ю.Дзерович у підручнику «Педагогіка» чи не найбільшу частину відводив дитині як предмету виховання. Автор теоретично обгрунтував необхідність вивчення і врахування індивідуальних, вікових, психологічних особливостей дітей у процесі виховання, звернувши увагу на різницю у вихованні хлопців і дівчат [104]. Тільки докладне пізнання дитячої душі, на думку П. Біланюка, дає запоруку успішного навчання й виховання [27, 284]. Погоджуючись з такими ідеями, Я. Кузьмів додавав, що національно-державне виховання повинно спиратися на вроджені нахили, здібності, зацікавлення дитини, на які, «як на скелі, мусить опертися кожна виховна праця» [212, 6].

Отже, дуже важливим, на думку галицьких педагогів, був принцип природовідповідності (Я.Кузьмів, Д.Петрів). Дія цього принципу обумовлювала в першу чергу зміст освіти. Якщо дітям дати полегшений або дуже важкий, далекий від них матеріал, що не викликає ніякого відгомину в їх душі, то рівень пізнання буде дуже низьким. Таким чином, при визначенні системи знань, умінь і навичок, якими повинні оволодіти учні, необхідно виходити від дитини.

Педагоги і науковці Галичини приділяли значну увагу принципу індивідуалізації (Я. Кузьмів, О. Макарушка, Д. Петрів). Вони виходили з положення, що «успішність та доцільність усякої виховної та навчальної праці залежить від індивідуалізації навчання».

Це обумовлено, писав П.Мечник, «природньою вимогою сьогочасної науки про виховання, опертої – як відомо – на психології дитини й психології індивідуальних різниць (т. зв. диференційній, ріжничковій)». Тим самим педагог повинен був у першу чергу всебічно пізнати дитину, а далі здійснювати добір «всіх методичних засобів виховання й навчання до індивідуальних прикмет і питоминностей усіх дітей у школі» [263, 3].

У ХХ ст. педагоги різних країн світу все частіше почали відстоювати думку про дитину як невід'ємну складову частину процесу навчання й виховання. Звідси впливало, що успіх в тому процесі стане можливим лише при використанні принципу природнього зацікавлення дитини (В.Калинович, Д.Козій, М.Макух, Я.Мацюк, С.Русова).

Цей принцип був влучно схарактеризований В.Калиновичем: «...Психологічною основою всякого навчання являє зацікавлення, без якого життя не мало би ніякої вартості для людини» [178, 90], а також М.Макухом [248]. Про це неодноразово йшла мова на сторінках галицьких часописів з обов'язковим посиланням на праці бельгійського дослідника О.Декролі. Саме він палко відстоював думку, що природні зацікавлення мають бути головним засобом у навчанні й вихованні [258, 22]. Згадаємо, що з великою повагою про Декролі та його школу писала і Софія Русова [345].

Принцип послідовності і систематичності (В. Мацюк, С. Маланюк, Д. Петрів) полягав у тому, що знання, уміння й навички з різних предметів повинні формуватися в певній системі, коли кожний елемент навчального матеріалу («методична одиниця», як писали тоді), має бути логічно пов'язаним з іншими «одиницями». Наступне повинно впливати з попереднього, готуючи учнів до засвоєння нового матеріалу. Цей принцип передбачав узгодження «методичної одиниці» й лекції (уроку) [257, ч.9, 306-307], а також нескінченність процесів виховання й навчання. На думку С. Магаляса, «...освічуємося й виховуємося ціле життя від народження до смерті» [241, 62]. Цей принцип вимагав здобуття освіти не тільки в безпосередній навчальній діяльності учнів, але й в позаурочній роботі (участь у різноманітних наукових секціях, тематичних вечорах і т.д.), в позалекційній діяльності (робота в кооперативах, у спортивних товариствах, у читальнях) з поступовим ускладненням її змісту.

Багато з авторів, зокрема дослідників у галузі окремих методик, відстоювали принцип активності в навчанні (В. Калинович, Д. Козій, Ю. Сальоні, І. Ющишин). «Мала це користь для учня, – писав І.Ющишин, – коли він вправи й докази, які йому представив і виявив учитель, зрозумів і запам'ятав; зате велика користь, коли він углибився в методу математичних досліджень» [473, 213]. Значення цього принципу відстоювали й інші автори, як, наприклад, Ю.Сальоні. Він наполягав, що розумовий, духовний і культурний розвиток учня «повинен опиратися не на тім, що добув він зовні, але на власнім

зусиллі» [352, ч.3-5, 50-51]. Галицькі дидакти вважали, що будь-яка відповідь учня, навіть відтворення старої лекції, мусить бути «вислідом якоїсь нової умової праці учня».

Важливою складовою частиною цього принципу була вимога активного засвоєння знань. Як стверджував В.Калинович, «уявлення дитини можуть бути тільки тоді ясні й живі, коли вона пізнала своїми зміслами докладно всі істотні признаки даного предмета так, що в своїй душі с в і д о м о зарисувала образ того, що помічувала (бачила, чула)» [178, 80].

Безпосередньо з попереднім був пов'язаний принцип самостійності учнів у навчанні (П. Біланюк, Ю. Дзерович, В. Калинович, Д. Петрів, М. Пушкар, Ю. Сальоні). Згідно з ним самостійність учнів повинна розвиватися в безпосередній діяльності дітей під опікою учителя («навчання під проводом»). Д.Петрів вважав одним з основних завдань навчання – виховання у дітей самостійності [296, 13], а найбільш реальним методом її розвитку – «самонавчання дітей під опікою вчителя» [297, 342]. Сутність ефективного «навчання під проводом» полягала в тому, що частину навчального матеріалу віддавали до приватної, самостійної праці учнів і водночас проводили з ними індивідуальну роботу, ведучи їх «через труднощі, які подибає в праці» та стежачи за тим, щоб «праця молоді йшла в якнайкориснішому напрямі для індивіда». Тільки таким шляхом учень міг стати індивідуальністю [212]. В.Калинович відзначав, що «школа має викликати у дитини самостійність, самодіяльність, замилювання до праці і творчості...» [178, 91]. Саме принцип самостійності у навчанні, на думку Ю. Дзеровича, повинен сприяти підготовці молоді до «самооб'язування, самовиховання» [104, 43].

Педагоги-дослідники відстоювали необхідність колективної праці в навчанні. У такому навчанні, як писав Ю. Сальоні, «праця стає публічною власністю, кожен учень відчуває, що його розв'язка представляє якусь вартість, кожний знає, що ні вчитель, ні учні не відкинуть з легковаженням чи з погляду того, що він дав із себе в найкращій вірі, хоч би те було й помилкове, коби тільки чесне, то все дасть матеріал у пошукуванні за правдою». Як бачимо, дослідник надавав особливо великого значення принципу колективної праці, але при цьому він впадав у крайність, майже зовсім відкидаючи індивідуальні форми навчання. За його переконанням, вони нічого

доброго не приносять і від них треба відмовитись, бо інакше «навчання перемінюється в приватну розмову-гутірку, в якій учитель займає звичайне становище автивно, ... а учень пасивно, ... розмову ведуть тільки дві одиниці, учитель свідомо, учень сліпо розв'язує, а вся кляса нудиться тому, що або не знає, в чому помилка в відповіді товариша, або взагалі просто не цікавиться цим питанням...» [352, ч.3-5, 52].

Інша точка зору полягала в утвердженні ідеї колективного навчання у поєднанні з індивідуальними формами навчання. Найважливіше, на думку П.Біланюка, що учитель «перетворює шкільну науку так, щоб вона дітей усупільнювала, але одночасно і індивідуалізувала». Це необхідно тому, що «людина може виплекати і дати пізнати свої індивідуальні сили тільки через внутрішню суспільну працю», бо «людське середовище є для людини зеркалом, в якому пізнає саму себе, свої індивідуальні здібності і свою вартість» [26, 295]. Тільки в колективі, в якому враховуємо індивідуальні особливості дітей, «розвиваємо у тих дітей їх характер і розбуджуємо властивий дитині рід енергії» [28, 219]. Таку ж позицію займав і Іван Ющишин [470, 132]. Це ж стосується і методів навчання.

Весь уклад школи й програми теоретично давали вчителеві свободу у виборі методів навчання, відкривали можливість для забезпечення самодіяльності учнів, їх саморозвитку. Та вчителі не так часто користувалися цією можливістю. Пояснювалось це нестачею підручників, відповідних текстів і науково-популярних видань, недостатньою забезпеченістю наочністю («конкретами»), а також рівнем підготовленості самих вчителів та ін.

Та при всіх труднощах дидакти Галичини все ж відстоювали принцип поєднання різноманітних методів і форм при організації процесу навчання. На цій підставі базувався і принцип колективної праці в навчанні із залученням учнів до виконання індивідуальних завдань (В. Бень, Я. Біленький, Ю. Богданів, Г. Ващенко, Є. Грицак, П. Ісаїв, М. Федусевич, І. Ющишин).

Запровадження в 20-30-ті роки лабораторного методу навчання вимагало створення лабораторій, майстерень, шкільних городів, а також нових приладів, наочних посібників. Методично обґрунтоване використання різноманітних засобів у процесі навчання передбачав принцип наочності (М. Базник, В. Безушко, М. Галушинський, М. Куцій, І. Марків, І. Петрів, І. Чепіга), який зайняв одне з основних місць у шкільній дидактиці Галичини.

Ми вже зазначали, що зміни суспільно-політичні й соціально-економічні умови, в яких опинилися українці в Польщі, обумовили такі процеси в українській школі, як уточнення у визначенні мети і завдань школи, оновлення змісту освіти. Це викликало відповідні зміни у вимогах до вчителя.

Галицькі дидакти постійно наполягали на визначній ролі вчителя у вирішенні тих питань, які поставали тоді не тільки перед школою, а й перед усім українським суспільством. Саме на сторінках галицьких часописів постійно наголошувалось, що вчитель має виступати як потрібна дітям людина, що психологічно домінує над ними своїм досвідом, умінням розв'язати проблеми, які виникають у колективі. Він не просто дає учням готові формули і рішення, а виступає як людина, що своїми знаннями та своєю особистістю може багато їм допомогти. Так, В.Калинович писав: «Весь успіх навчання залежить від ч и н н о ї співпраці учнів з учителем, від їхнього виробництва, від їхньої творчості». І навіть у процесі колективного виховання та й самовиховання дітей вважалось за необхідне «поміч дбайливого і вирозумілого педагога» [178, 91, 94].

Науковці Галичини постійно наполягали, щоб учитель завжди ставився до учнів з повагою. Наприклад, М. Макух наголошував, аби вчителі «ніколи не поводитися з дитиною як зі своїм противником, але навпаки як з приятелем, як майбутнім громадянином, бо тільки пориваючи за собою дитину чуттєво корисно настроєну, може учитель полонити її і прив'язати до себе» [248, ч. 10, 21].

Таким чином, у тогочасній школі важливими вимогами до вчителя були: створення умов для розвитку кожної дитини, повага до учня, гуманізація відносин між дорослими і школярами. Так у процесі навчання реалізовувався принцип гуманізації (Ю. Богданів, В. Калинович, М. Макух).

Важливим принципом навчання виступав принцип єдності педагогічних впливів вчителів. Так, серед головних прав та обов'язків учителів, визначених УПТ, записано, що вчителі повинні постійно дбати «про поступу у праці і проведені своїх учеників (-ць) у других учительських сил і в тім ціль удержувати з ними контакт для одноцільности напруму виховання і навчання» [648, 4].

Взагалі в педагогічній літературі того часу багато говорилося про теоретичні аспекти вищезгаданих принципів. Проте в практичній діяльності навчальних закладів вони часто належним чином не враховувалися. Публікації в педагогічній пресі Галичини та архівні

матеріали також свідчать, що в школах з українською мовою навчання нерідко не врахувалися психологічні, вікові, індивідуальні особливості школярів у навчально-виховному процесі, порушувався принцип науковості (Є. Грицак, Д. Петрів, М. Федусевич, Р. Цегельський). Так, у середніх школах зміст навчання не завжди відповідав тому «тріумфальному походу науки», який відмічався, зокрема, в галузі хімії, фізики та ін. «Коли порівняти той стан вивчення фізики і хемії в середній школі Гали-чини і Франції, Англії, – писав Р. Цегельський, – то він буде виглядати дуже сміхотворно» [434, 83].

Проблема принципів навчання була актуальною не тільки для галицьких педагогів. Так, Софія Русова на перший план висувала принципи, дотримання яких сприяло б ґрунтовному, свідомому засвоєнню знань, виробленню умінь і навичок, вихованню культури розумової праці. Крім цих, вона виділяла принципи народності, а також принципи, пов'язані з притаманною їй увагою до питань морально-етичного плану: принцип морального задоволення від учіння й від спілкування в процесі навчання, розуміння відповідальності, розвиток моральності тощо [341, 90].

Для порівняння зазначимо, що в СРСР в основу навчального процесу були покладені принципи класової спрямованості, орієнтації навчання на дитячий комуністичний рух, трудового навчання, комплексного підходу до навчання, опори в навчанні на саморозвиток і самоактивність учнів, поєднання навчання, виховання й розвитку, педагогічного керівництва в навчанні з дитиною у центрі педагогічного процесу тощо [273, 181-189].

Як бачимо, галицькі педагоги, обґрунтовуючи принципи навчання, працювали в контексті наукових пошуків, які були характерні для європейської педагогічної думки 20-30-х років ХХ ст. Що ж до тих відмінностей, які існували між принципами навчання, обґрунтованими, з одного боку, педагогами Галичини і, з іншого боку, радянськими педагогами, то вони пояснюються відмінними політичними, соціальними й економічними умовами та різними завданнями, що стояли перед школою.

Таким чином, за переконанням галицьких педагогів, в основу виховання української молоді в краї у міжвоєнну добу була покладена національна ідея. Національне виховання, яке повинно було становити органічну єдність із загальнолюдськими цінностями, було покликане

готувати національно-державних патріотів, майбутніх борців за незалежність і соборність своєї держави – України. Навчання ставало засобом виховання.

Основними завданнями школи міжвоєнного періоду були: необхідність зберегти окремішність українського народу, розвинути національну індивідуальність особистості учня, оновити зміст гуманітарної освіти, поклавши в його основу українознавство. Мета школи і завдання навчання вплинули на визначення головних функцій та принципів навчання, які були покладені в основу навчально-виховного процесу.

2.2. Еволюція змісту освіти в галицькому шкільництві

2.2.1. Зміни навчальних планів

У 20-30-і роки ХХ ст. в Галичині значна увага приділялась проблемам змісту освіти української школи. В «Енциклопедії Українознавства» є положення, яке дуже точно і виразно змальовує сутність постійних змагань українських дидактів у Галичині: «Вся історія українського шкільництва на землях, окупованих Польщею, це безостанна боротьба за український зміст у навчанні й вихованні української молоді» [119, 943].

Це було викликано тим статусом, який займала українська школа в порівнянні зі школою польською, реформуванням шкіл, що передбачало суттєві зміни не тільки в структурі освіти, але й у самому змісті навчання, боротьбою за українську школу і, нарешті, впливом нових тенденцій педагогічної думки, наукових відкриттів у різних галузях наук. Після першої світової війни в нових історичних умовах педагоги Галичини стали перед вибором дальшого розвитку теорії і практики освіти та виховання молоді, який мав би забезпечити збереження і розвиток нації. «Ми можемо говорити і думати тільки про українську школу, – писав М.Свшан, – українську по формі і по змісту, всяка інша школа хоч би навіть «з язиком викладовим руським» (коли він одинока прикмета нашої школи) стає для нас безпредметова, бо забирає, коли не вбиває зовсім, національну психіку та індивідуальність». Ця потреба актуалізувалася і тим станом, у якому опинилося шкільництво Галичини, «і тепер, власне, може в найбільше невідповідний та неприхильний для свого час, ми стаємо око в око з

пекучою проблемою, що не терпить найменшої проволоки: з проблемою нового виховання» [122, 103, 104].

За переконаннями галицьких дидактів, як вже зазначалося, основою національного виховання мала стати українська національна ідея, ідея будівництва незалежної української держави. Приймаючи ідею державотворення, М.Галушинський підкреслював, що матеріал, на якому буде здійснюватись навчання й виховання, треба черпати з історичного минулого народу, звертаючись до історичних постатей, державотворчих процесів. Разом із тим педагог зауважував, що необхідно користуватися і здобутками більш розвинутих народів, не втрачаючи при цьому власних національних рис відповідно до своїх умов життя, власного середовища [77, 9].

З 1920-21 н.р. почалося поступове впровадження на всіх землях нових програм, які утверджували основи для створення єдиної школи не тільки для поляків, але й для інших народів, які проживали на території тогочасної Польщі. Саме за такої умови найголовнішим завданням в освітній справі стала боротьба за збереження національної української школи. І найбільш болючим питанням у цьому сенсі було збереження української мови як основи національного навчання і виховання.

На початку 20-х років, як вже зазначалось, існувала система державного та приватного шкільництва. Навчальні плани державних і приватних шкіл в основному збігалися, що впливало з вимог шкільної влади. Розходження в переліку предметів було незначним (воно стосується лише вивчення польської мови, яка в державній школі вивчалась з 1 класу, а в приватній – з 3-го). Така ситуація зберігалася і надалі. Так, на засіданні педагогічно-програмової комісії при товаристві «Рідна Школа» 25 жовтня 1927 р. наголошувалося, що в приватних школах можна «примінитись до державних планів, а дати школам новий зміст» [649, 14].

У той час у Східній Україні не було єдиного навчального плану, тому організатори народної освіти на місцях створювали свої варіанти планів, включаючи до них серед інших дисциплін також історію і географію України. Проте останні вивчались тільки в тих школах, де це вважалося за необхідне.

Перед новим навчальним 1920-21 р. Наркомпрос УРСР видав навчальний план єдиної семирічної трудової школи, де переважали предмети українознавчого циклу [287, 209]. Необов'язковість

навчального плану для шкіл Наддніпрянської України давала можливість по-різному підходити до внесення в нього змін. На практиці часто траплялося, що в одних школах у 1-3 класах у процесі вивчення рідної мови, арифметики і природознавства проводилися уроки «краєзнавства» (учнів знайомили з історією, географією та економікою місцевості), а в інших – уроки пояснювального читання, письма, граматики, арифметики, географії і природознавства. Одні учні вивчали громадянознавство (суспільствознавство), а інші – політграмоту, історію класової боротьби, історію України. Зрозуміло, що такий різнобій тільки негативно впливав на ефективність навчального процесу [273, 210].

Порівняння навчальних планів, за якими працювали школи Галичини і Східної України, дає можливість з'ясувати досить суттєві розбіжності. У радянських школах не було такого предмету, як релігія; натомість там у молодших класах викладалось краєзнавство, яке виступало своєрідною «віссю» для синтезування всіх предметів початкової школи. У навчальних планах Східної України більш виразно були представлені предмети трудового напрямку. Нарешті, слід зауважити, що в школах Галичини такі предмети, як географія, історія, природознавство, починали вивчатися раніше.

На прикладі Станіславської семикласової приватної школи можна показати, як змінювався перелік предметів, що вивчалися з 1922-23 н.р. до 1928-29 н.р. У 1-4 класах практично були ті ж предмети, що і в 1922-23 н.р. Виняток становить тільки польська мова, яка до 1927-28 н.р. починала вивчатися з 3-го класу, а потім – з 2-го [615]. У 5-7-х класах вивчалися такі предмети: релігія, українська мова, польська мова, іноземна мова (німецька або французька), історія, географія, рахунки з геометрією, природа. В усіх класах були рисунки, співи, ручні роботи, руханки і гра, жіночі ручні роботи. Для уявлення про предмети, які вивчалися, у гімназіях у додатку А 1 наводимо навчальний план відділу «класичного старого типу» української державної гімназії в Станіславі.

Головна увага в гімназії приділялась предметам гуманітарного циклу. Проте співвідношення годин для вивчення польської та української мов було порушено з перевагою у бік першої. Тому, як зазначала газета «Діло», відбувається «переобтяження нашої молоді в українських школах польською мовою і літературою – їх об'єм

повинен бути значно менший з огляду на те, що в українських школах є ще й українська мова й література» [455].

Значно гірше було поставлено викладання природничо-математичних наук, що яскраво видно з того, яке місце займали фізика і хімія серед інших предметів. Цікаве порівняння стану викладання фізики і хімії в гімназіях Галичини кінця 20-х років з викладанням цих предметів наприкінці XIX ст. зробив Р.Цегельський. Якщо в гуманістичних гімназіях, за його спостереженнями, точні науки («реальні предмети») «стоять на тому ж самому рівні», тобто практично нового нічого в програми не було включено, то в гімназіях класичного типу (а їх була більшість) взагалі спостерігався значний крок назад у порівнянні з австрійськими часами. Р.Цегельський писав, що в «теперішній класичній гімназії вчать далеко менше математики, ніж в давній австрійській школі».

Розділи математики, які мають безпосередньо прикладний характер (аналітична геометрія, інтегральне та диференціальне числення), взагалі не були враховані в програмах [434, 85]. І це відбувалось у той час, коли в світі визначався особливий зліт, «тріумфальний похід» точних наук. Але в школах Галичини того часу ці процеси майже не знаходили відповідного відображення в навчальних планах та програмах.

У 1927 р. було видано розпорядження МВіПО (№ I 6622 / 27), згідно з яким навчальні плани для народних шкіл ЛШК з українською мовою навчання мали бути пристосованими до навчальних планів польських шкіл. У додатку А 2 подаємо приклад навчального плану для 7-микласної школи. Згідно інструкції до вищезгаданого розпорядження, українська мова як обов'язковий предмет (аналогічно до польської) вивчалася у другому відділі, починаючи від усних розмов на теми, взятих з найближчого оточення з переходом до елементарного читання й писання після трьох перших місяців навчання. А вже у III відділі на другому році навчання українська (польська) мова починала вивчатися згідно підручників.

Суттєві зміни в розробці навчальних планів почали відбуватися з 1929 р. Тоді розпорядженням міністра освіти від 2 січня 1929 р. (№ II – 235/29) почалась уніфікація шкільництва, зміна навчальних планів, у яких було приведено у відповідність кількість годин у 5-7 класах народних шкіл і в 1-3 класах середніх [514.-1929.-Ч.1, 2-17]. У додатку А 3

наводимо витяг з навчальних планів 5-7 класів народної семикласової школи і I-III класів державної гімназії.

Однаковість планів навчання вимагала узгодження і програм з різних предметів у трьох вищих класах народних шкіл і трьох нижчих класах середніх шкіл. Це потрібно було зробити, щоб «усунути штучні перешкоди при переході з одної школи до другої».

Запропоновані зміни навчальних планів передбачали декілька етапів. По-перше, це був перший крок до введення «одноцілої школи». По-друге, число обов'язкових годин навчання в тиждень у всіх класах гімназій зводилось до 30-ти. І, нарешті, в усіх класах народної і середньої школи вводився предмет «руханка» по 3 години на тиждень. Тому стали помітні зміни годин на вивчення окремих предметів і навіть «усунення» деяких предметів взагалі.

Наприклад, у нових навчальних планах була відсутня каліграфія, іноземна мова стала вивчатися з I класу за рахунок скорочення годин на польську мову. Географія і природа втратили по 3 години на тиждень. Це відбулось тому, що з планів були викреслені прогулянки і практичні вправи з цих предметів. Рахунки з геометрією і рисунки в I класі вивчалися менше на 3 години. Що стосується ручних робіт, то, втративши в народній школі по 4 години, в середній вони отримали таку ж кількість годин. Всі ці навчальні плани були розроблені для польських шкіл, але інші школи теж мали керуватися ними.

У 1929 р. були також введені навчальні плани для всіх типів і відділів державних гімназій [514.- 1929.- Ч.1, 2-17]. Вищезгадане розпорядження не торкалося народних шкіл нижчого типу, а також не польських і утраквістичних гімназій. Але навчальні плани українських гімназій в основному збігалися з вищезгаданими планами; деякі зміни були пов'язані з необхідністю вивчення української мови, яка включалась переважно за рахунок деякого зменшення годин на польську, латинську, грецьку мови і математику, а також незначним збільшенням тижневого навантаження. Для порівняння у Додатку А 4 наводимо навчальні плани для 4-8 класів класичної гімназії з польською (1) та українською (2) мовами навчання. Реформа 1932 р., яка в цілому сприяла структурній гармонізації си-стеми освіти, обумовила і зміну змісту освіти. Про це свідчать навчальні плани, за якими працювали гімназії з українською мовою навчання в Галичині.

Відповідно до розпорядження МВіПО від 30 березня 1933 р. (№ II S-3069/33) були введені навчальні плани для гімназій з українською мовою навчання та утраквістичних. Всі гімназії з українською мовою навчання, включаючи і гімназії класичні старого типу (перший клас), у 1933-34 н.р. працювали за навчальними планами, який наводиться у Додатку Б.

Отже, з початку 1933-34 н.р. почали існувати перші класи гімназії нового типу (які прирівнювалися третьому класу попередньої гімназії), у яких, незважаючи на попередній тип, були введені однакові програми навчання для всіх гімназій. Аналіз навчальних планів показав, що у першому класі гімназій скасовано вивчення німецької мови, зменшено кількість годин на вивчення латинської мови, а грецьку мову у збільшеному обсязі почали вивчати тільки учні філологічних ліцеїв. У другому класі гімназій в 1933-34 н.р. були введені перехідні навчальні плани. Порівняти ці плани можна з навчальними планами Державної гімназії з українською мовою навчання в Станіславі за 1931-32 н.р., тобто за рік до реформи, за 1934-35 н.р., коли вже йшла перебудова системи освіти, і за 1938-39 н.р., коли реформа була вже завершена [128, 130-132]. Вивчення джерельної бази дозволяє зробити висновок, що у школах Галичини на межі 20-30-х років існувала предметна система з досить великою кількістю дисциплін (14-15).

Реформа 1932 р. обумовила і зміну навчальних планів народних шкіл. Зокрема, там не передбачалося вивчення німецької мови, що обґрунтовувалося тим, що «ніде в Європі в народній школі не вивчається чужої мови» [272, 85]. Крім того, з 1936 р. географія почала вивчатися як самостійний предмет, але поєднаний з уроками природознавства на III відділі народних шкіл I-го ступеня. На I і II відділах шкіл географія не вивчалася як окремий предмет. Теми з цього предмету разом з природознавством вивчалися тільки при можливості на уроках рідної мови.

Що стосується приватних шкіл, то закон передбачав для них окремі навчальні плани і програми. Проте насправді вони працювали за планами польських шкіл. Відрізняло їх тільки «шаблонове пересування чи скорочення декілька годин, що вмістили українську мову без рівночасної зміни взагалі цілої програми навчання і призначеного матеріалу» [408, 35]. Користування польськими навчальними планами пояснювалось тим, що відхід від них мав би наслідком втрату права

прилюдності. А це, в свою чергу, викликало б необхідність поновлення того права і створило б труднощі для випускників шкіл.

Приватні школи зустрічалися ще з однією трудностю. Вона полягала у тому, що на такі необхідні для збереження національної самобутності української школи предмети, як українознавство (історія, географія України), кооперація годин взагалі не передбачалося. І все ж товариство «Рідна Школа» рекомендувало вивчати кооперацію і спів принаймні як надобов'язкові предмети в усіх підпорядкованих їй середніх школах.

Як бачимо, крім обов'язкових предметів, у гімназіях існували так звані «надобов'язкові»: в математично-природничих такими були спів і музика, в гуманістичних і класичних – рисунок і спів. Кожний навчальний заклад мав право обирати також інші «надобов'язкові» предмети. Такі заняття учні могли відвідувати після обіду за бажанням.

Щоб молодь могла самостійно вдосконалюватись у тих галузях, які їй найбільш були цікаві, в гімназіях створювалися наукові гуртки, кількість і спрямованість яких, згідно з розпорядженням МВіПО від 3 вересня 1927 р., могла змінюватись залежно від конкретних умов [514.-1927.-Ч.11, 390-391]. Так, у Державній гімназії з руською мовою навчання в Станіславі з 1921 до 1939 року постійно працювали філологічний і драматичний гуртки. З 1930-31 н.р. започаткував роботу гурток українознавства, а з 1936-37 н.р. – гуртки історичний, етнографічний і літературний. Збільшення кількості гуртків наприкінці 30-х років свідчить про посилення уваги до історії рідного краю, його етнографії і літературної спадщини.

Таким чином, у 20-30-х роках у школах Галичини була зроблена спроба дати учням можливість поглибити знання, виробити уміння і навички з того чи іншого предмета, враховуючи їх індивідуальні здібності, зацікавлення, побажання.

Але цьому процесові заважало те, що довгий час шкільні програми якраз і не враховували рівня розвитку, здібностей та інтересів учнів. Вони були одноманітні для всіх типів шкіл. Більшість гімназій «Рідної школи», наприклад, не могли й думати, як писав Я.Біленький, «про рівнобіжні відділи з іншою програмою, для менше здібних, а вже не говорю про наломлювання програм до спеціальних умов» [32, 21].

У Радянській Україні до 1935 р. не було стабільних навчальних планів. Лише 4 жовтня 1935 р. комісар освіти В.Затонський видав

наказ, який встановлював навчальний план для трудової (початкової) школи. Фактично цей план встановлював один тип школи з 22 предметами навчання. Одноманітність планів, велика кількість предметів (нагадаємо, що у галицьких школах їх було 15) не враховували нахили та здібності учнів і не створювали умов для їх розвитку (наприклад, не були передбачені надобов'язкові предмети, як це практикувалося у Галичині). Російська мова не визнавалася як чужоземна, а викладалася в школах з українською мовою навчання як «друга мова». І навпаки, у школах з російською мовою викладання такою «другою мовою» була українська. З'явився новий предмет: військові заняття, який був обов'язковим для всіх шкіл – у той час як у Галичині він запроваджувався лише в окремих школах. Разом з тим, слід відзначити, що на предмети математичного циклу відводилося значно більше годин, аніж у галицьких школах [370].

Аналіз навчальних планів інших європейських країн засвідчує, що вони включали предмети, які допомагали розв'язати поставлену перед школою мету державного виховання. Наприклад, у Німеччині навчальні плани для різних типів школи, яка вважалася частиною народно-соціалістичної виховної системи, були поділені на групи предметів: німецькі (мова, історія, географія, артистичне виховання, музика); природничо-математичні (біологія, хімія, фізика, рахунки і математика); іноземні мови (латинська, грецька, англійська); фізичне виховання та релігія (принагідно зазначимо, що релігія вважалася «нейтральним предметом»).

Найбільша кількість годин (від 37 до 46,7 %) в усіх типах шкіл відводилася групі «німецьких предметів» (вони мали саме таку назву). Набагато менше часу (18,7-24,2 %) припадало на групу природничо-математичних предметів. Слід зазначити, що значна увага приділялася вивченню іноземних мов (10-22 %) і фізичному вихованню (3-5 годин щотижнево) [514.-1938.-Ч.7, 640-657].

Аналогічно були побудовані навчальні плани в Австрії; і хоча предмети не були чітко поділені на вищезгадані групи, однак у планах вони розміщувалися саме за таким принципом. Увага до іноземних мов у Австрії була ще більшою (на їх вивчення відводилося від 19,5 до 26,2 % навчального часу). Це відбувалося за рахунок годин, призначених на вивчення природничо-математичних наук [514.-1939.-Ч.2, 223-228].

У Данії оновленим навчальним планам теж була притаманна чітко визначена гуманітарна та практична спрямованість. Плани передбачали ґрунтовне вивчення англійської та німецької мов, історії цивілізації, а також експериментальної фізики, ручної праці, фізичної культури [514.-1936.-Ч.8, 685-686].

Такі ж тенденції спостерігалися і в чехословацькій системі освіти. Специфікою було те, що там у народних школах «вісью» навчальних планів було краєзнавство, що пояснює введення у навчальний план таких предметів, як «наука про середовище» (I – II класи) «громадянське навчання та виховання» (III – VIII класи), «красзнавство» (III – V класи). У середніх школах значна увага приділялася вивченню іноземних мов та предметам «практичного» спрямування: нарисній геометрії, лабораторним роботам тощо [514.-1936.- Ч.9, 789-796].

Отже, аналіз шкільних навчальних планів декількох розвинутих європейських країн та Наддніпрянської України засвідчує, що у 20-30-х роках у школах Західної Європи в основу змісту освіти було покладено батьківщинознавство. Натомість для шкіл у Радянській Україні був характерним класовий підхід до визначення змісту освіти.

Шкільні навчальні плани в європейських країнах передбачали диференційоване навчання у старших класах; значна увага приділялася вивченню іноземних мов; велике значення надавалося практичній спрямованості навчання як на першому, так і на другому ступенях середньої освіти, а також фізичній підготовці. Передбачалася можливість вивчення надобов'язкових предметів.

Еволюція навчальних планів усіх типів навчальних закладів у міжвоєнний період відбулася і в Галичині. Навчальні плани передбачали обов'язкові та надобов'язкові предмети; останні були прообразом сучасних факультативних курсів. Поступово відбувалася гармонізація розподілу тижневих годин за циклами предметів: гуманітарного, природничо-математичного, мистецько-технічного. Як бачимо, при розробці нових навчальних планів для польських та українських шкіл старанно вивчався і враховувався досвід європейських країн, який знаходив відображення в польських та українських часописах.

Вже зазначалося, що відповідно до реформи 1932 р. на базі 7-8 класів гімназій створювалися загальноосвітні ліцеї, які мали різні відділи, а саме: гуманістичний, класичний, математично-фізичний, природничий. Згідно з розпорядженням МВіПО від 12 квітня 1937 р.

були затверджені навчальні плани для всіх відділів державних ліцеїв з українською мовою навчання. (Див. додаток В).

Аналіз навчальних планів загальноосвітніх ліцеїв усіх відділів засвідчує, що вони передбачали (в тому чи іншому обсязі) вивчення предметів гуманітарного, природничо-математичного та мистецько-технічного циклів. У нові навчальні плани була введена військова підготовка (розпорядження МВіПО від 4 лютого 1931 р.). Як пояснювалося у розпорядженні, це було викликано необхідністю посилення державного виховання, вироблення у молоді дійового патріотизму, особливо готовності до оборони Держави <Польщі – Т.З.> [514. – 1931.-Ч.3, 86-91].

Крім обов'язкових предметів у ліцеях навчальними планами передбачалися ще й надобов'язкові. Вони, враховуючи інтереси та здібності учнів, були різні залежно від відділу ліцею. Наприклад, іноземна мова, музика і співи, малюнок (класичний та гуманістичний відділи); іноземна мова, музика і співи, ручні роботи (математично-фізичний, природничий відділи). Серед понадобов'язкових були: спортивна підготовка (2 год. на місяць), прослуховування музичних радіопередач (1 год. щомісячно).

Позитивною рисою періоду після 1932 р. слід назвати появу ліцеїв з українською мовою навчання, які мали такі змішані відділи, як математично-фізичний і природничий, гуманістичний і природничий, гуманістичний і класичний. Ці класи, чисельністю не більше 30 учнів, працювали з деяких предметів окремо, а з інших разом. У додатку Д наводимо дані про співвідношення часу на спільні та окремі заняття у різних типах ліцеїв. Ці дані показують, що відсоток спільних і окремих занять класів у кожному з відділів ліцеїв різний. Проте більший відсоток навчального часу в усіх відділах учні займалися спільно. І лише профілюючі предмети, які були на даному відділі у різних класах відмінні, або вимагали використання окремих приміщень, лабораторій, проводилися окремо.

Аналіз навчальних планів вищих класів (V – VII) гімназій початку ХХ ст., 1931 р. та 1939 р. III-IV кл. ліцеїв дає підстави зробити висновок: у зазначений період відбулася їх еволюція. (Див. Додаток Е).

Поступово відбувалося зменшення у навчальних планах відсотку (з 70,4 % до 66,5 %) предметів гуманітарного циклу, при одночасному зростанні відсотку (з 20,2% до 23 %) предметів природничо-математичного циклу. Крім того, спостерігалось незначне зростання відсотку, який припадав на предмети мистецько-технічні (з 9,3 % до 10,4%) (Див. Додаток Ж).

2.2.2. Створення альтернативних навчальних програм для українських шкіл Галичини

Зміна в навчальних планах, скорочення щотижневих годин не повинно було призводити до збільшення часу на виконання домашньої роботи. Все це вимагало відповідної модифікації навчальних програм, проведення «ревізії обов'язуючих програм навчання» [199, 93]. Це питання не один раз було предметом дискусії, яка відбувалася на сторінках педагогічної преси. Так, редакція часопису «Учительське Слово» у спеціальній примітці запрошувала в 1922 р. читачів («особливо передвоєнних, а також благоденствуючих») надсилати свої матеріали, які мали друкуватися під заголовком «Нова научна програма а українська школа» [67].

Справа не в тому, що всі програми, які існували тоді, не відповідали тогочасним вимогам. Були і досить продумані програми, які включали деякі моменти інтегрування інформації різних предметів, забезпечуючи їх вивчення на достатньому науковому і методичному рівні. Так, наприклад, можна згадати програму з анатомії для 7 кл. на 1930-1931 н.р., яка передбачала вивчення анатомії та гігієни в безпосередній єдності з проблемами екології (оточуючим середовищем). У програмі проглядається практична спрямованість курсу, зв'язок із життям дитини. З 23 запропонованих тем 9 безпосередньо стосувались питань гігієни учнів або охорони їх здоров'я. Створювались умови для творчого підходу вчителя в організації викладання. Програма не передбачала обов'язкового вивчення усіх питань (деякі з них пропонувались лише у зв'язку з виконанням практичних завдань).

Практична спрямованість, інтегрованість з іншими дисциплінами були характерними також і для програми з природи для 5 класу. Значний виховуючий та розвиваючий потенціал несла у собі програма з малювання для початкових шкіл, запропонована у 1928 р. Іваном Крушельницьким [660, 20-22].

Але у цілому міністерські програми викликали все ж більше критичних зауважень. Так, І.Петрова та інші автори вбачали основні недоліки програм з математики для всенародних шкіл у тому, що вони були перевантажені непотрібними, з їх точки зору, темами, які здебільшого носили схоластичний характер, у них занадто велика увага приділялася матеріалу, який не мав практичного значення. Тому вони пропонували вивчати, наприклад, геометрію більш доступно, з

використанням предметів, взятих із найближчого оточення або зроблених власними руками. «Дитина дуже часто в теорії знала багато, а в практиці не уміла цього примінити, не знала, нащо її того вчать, не вміла знайти довкруги себе ні одного геометричного твору» [302, 13]. Крім того, нерідко порушувався науковий підхід при визначенні матеріалу [6, 14].

Навчальні програми, що існували тоді, були підпорядковані колонізаційній політиці уряду. Наприклад, програми, які були видані в 1920 р. для загальних семикласних шкіл у Польщі (і були обов'язковими також для українських шкіл у Галичині), не мали і згадки про вивчення української (руської) мови. У програмі вивчення географії зовсім не згадувалося про українців і їх землі.

У програмі з історії була лише одна тема з історії Русі в 4-му класі; але й там «Русь червона, бяла й чарна» видавалися як частина Польщі. Не згадувалося жодного нашого князя, а перший володар на Русі, про якого дитина чула, був Казимир Великий. З тих програм можна було зробити висновок, що Україна та український народ взагалі не існували. Навіть програми з природознавства передбачали лише інформацію про фауну і флору Польщі. Крім того, міністерські програми не залишали місця для творчості педагога. Це стосувалося і приватного шкільництва, в якому навчання відбувалося за планами державних шкіл.

Як відомо, закон від 11 березня 1932 р. повністю змінив традиційний устрій галицьких шкіл. Реформування починалося з проблем організаційних. Проте «зовнішні зміни, – стверджував Я.Ярема, – це тільки неминучий наслідок внутрішніх пересувань» [480, 3]. З цієї точки зору зрозумілими стають і завдання суто освітянського характеру: перегляд мети навчання, про що мова вже йшла, оновлення змісту освіти. Тепер фундаментальну основу навчальних програм для українських шкіл повинна була створювати «культура рідного народу, заєдно духовна, як і матеріальна, в усіх її видах і ступенях, у всій її красі і багатстві» [353, 25].

Перш за все треба було вирішити болючу проблему відносно нових програм для українських шкіл та особливо програми з української мови. Наприкінці 1933 р. відбулися курси для вчителів-україністів. У хроніці про роботу курсів було сказано: «В досить трудному положенні знайшовся прелегент д-р К.Кисілевський; йому довелося пояснити й

інтерпретувати щось, що ще не існує. Бо – хоча як це дивно і як трудно було би в це повірити, якби воно не було сумною дійсністю, – навчання української мови навіть у публічних народних школах... відбувалося досі... без програму, і то цілих 15 літ. Як це навчання виглядало, головню там, де вчив учитель, що шойно від дітей сам тої мови вчився, легко догадатися. І це зрозуміле; бо чи ж можна було такому вчителеві серйозно ставитися до предмету, для якого навіть програми не було? Щоправда, були підручники, далеко-далеко не найліпші, а решта мала йти по аналогії з польською мовою...» [324, 237].

Передбачалось, що згідно із законом 1932 р. програми для шкіл національних меншин (отже, і для українців) будуть введені в життя на початку 1934-35 н.р. При розробці нових програм передбачалось, що вони, вирішуючи основні виховні завдання, мали поєднувати кращі здобутки української культури минулого і сучасного.

На сторінках педагогічної преси наголошувалось, що нові програми повинні були ґрунтуватися на трьох основних засадах: на психологічних основах, тобто непротиріччі матеріалу і методів навчання рівню психологічного розвитку дитини; на пріоритетності виховання молоді над навчанням, на тісному зв'язку виховання й навчання з життям. Приділялася значна увага використанню при викладанні кожного предмета місцевих матеріалів [249, 210-211]. У поясненнях до проекту програм підкреслювалось: «маючи на тямці тверді стопи психічної підбудови наших програмів, ми висуваємо на чолове місце в навчальних і виховних процесах школи також місцеві цінності середовища» [276, 2-3]. У процесі вивчення української мови і літератури дослідники пропонували вивчення лектури в оригіналі, з обов'язковим зв'язком із життям.

Плани перебудови програм були великими, але школи практично так їх і не одержали. У 1938 р. М.Терлецький констатував, що вчителі так і не бачили ні нових програм, ні нових підручників [407, 116].

Трудність полягала ще й у тому, що в кінці 20-х – на початку 30-х років не була ще чітко вироблена чи визначена концепція змісту освіти. Іноді її намагалися вирішити через синтезування, тобто поєднання змісту окремих предметів для цілісного їх сприйняття. Довкола цього питання в педагогічній пресі велося жваве обговорення.

Існували три точки зору на цю проблему. Деякі вчені, які займали більш радикальну позицію, бажали, за свідченням М.Терлецького,

повністю ліквідувати поділ шкільного матеріалу на поодинокі предмети. Інші, які притримувались більш традиційного підходу, старались зберегти «предметову систему», а існуючі недоліки ліквідувати з допомогою нової організації навчання. Нарешті, існував ще один напрямок у дискусії, який можна було б назвати компромісним. Прихильники цього напрямку основний недолік старих програм вбачали в тому, що інформація там давалася лише в окремих фрагментах; відсутня була цілісність сприйняття подій чи явищ. Вони пропонували «відхилити переділи між поодинокими предметами, а відомості з окремих предметів покласти на одній рівні, зв'язувати і злучати їх у в один епізод, одну цілість...» [212, кн.1, 7]. Відстоюючи цю думку, Я.Кузьмів, М.Терлецький та ін. наголошували, що саме таким шляхом можна надати вихованцям такі культурні цінності, на яких і може розвинути їх індивідуальність у гармонійну духовну структуру, в особистість.

Та як би не відрізнялись позиції різних вчених у дискусії про синтетичне навчання, вони все ж були впевнені, що таке навчання не є методом у вузькому розумінні слова; це відповідна організація занять з дітьми в початковому навчанні, при якому неодмінно треба враховувати основні педагогічні вимоги, зокрема вибір тем до окремих занять має братися з найближчого оточення дитини з урахуванням її розвитку. Обрана тема створює «вісь», навколо якої ґрунтуються споріднені відомості з різних предметів.

У Галичині обстоювалася необхідність покласти в основу навчальних програм національну ідею. Ще у 1923 р. Б.Клин підкреслював, що «українському народові треба своєї власної української школи, не тільки української по мові, але й по духу, по програмі навчання і по системі виховання учнів» [183, 8]. Проте до 1932 р. наукові програми не були пристосовані до використання їх у загальноосвітнім українським шкільництві. Цим можна пояснити те, що молодь української національності в народній школі не отримувала достатніх знань з історії національної культури та національно-громадянського виховання.

Показовими з цієї точки зору є і програми 1933 р. Досить сказати, що в новому проекті програми з історії для гімназій з польською мовою навчання (а гімназії з українською мовою навчання вчилися за ними) були викинуті навіть теми, які до цього включалися. Наприклад: розвиток культури на Русі, Берестейська унія, життя на Січі. У старших класах

не було, наприклад, інформації «про Мазепу, про боротьбу Козаччини з Москвою, про національно-культурне відродження України, про її державу в 1918 р. та ін. У програмі географії для 2-го класу не говорилося жодного слова, що в СРСР існує Україна як окрема географічна одиниця». Все це робилося для того, щоб школа на терені Галичини стала «засобом для притуплення українських національних почувань, для відірвання того, що дитина в школі вчиться від української національної традиції і культури» [220, 38].

Аналіз проектів програм з історії для гімназій з польською мовою навчання показав, що хоча з історії України і були поставлено деякі питання («Боротьба Болеслава Хороброго з Руссю», «Червона Русь: привалізація Польщі, Угорщини та Литви, польські культурні впливи» та ін.), але слово «Україна» взагалі не вживалося ані разу! Слід підкреслити, що ці теми були вміщені до програми II кл., а у програмі III-IV кл. не було жодного питання з історії України. І це при тому, що «наука історії, небіч науки української мови та письменства (якої програма навчання доси не появилася) з огляду на їх виховну вартість має для нас <українців -Г.З.> першочергову вагу» [348]. Тому провідною думкою проектів нових програм для шкіл української молоді стала національно-державницька ідея, віссю якої стало українознавство.

Як слушно зауважує Б.М.Ступарик, автори нових навчальних програм підкреслювали, що «вивчення кожного предмету має бути зв'язано з наукою про людину й громадянство, головне про... українську людину й українське громадянство, а вивчення предметів українознавства має зосереджуватися довкола своєї програмової вісі – українського народу і його культури». Далі дослідник звертає увагу на те, що програми були орієнтовані «на розвиток у дітей прагнення до організованого державного життя. На прикладах історії з минулого й сучасного дитина повинна була усвідомити, що кожен народ у світі не досягне поза державою вищого розквіту, не сповнить своїх остаточних завдань» [390, 106].

Найбільш чітко концепція змісту освіти була визначена на Першому українському педагогічному конгресі (1935). Конгрес, його резолюція визначали, що зміст шкільної освіти мав бути підпорядкований державотворчому вихованню. Ця думка стала провідною для галицьких дидактів. Через два роки П.Біланюк писав: «Коли хочемо, щоби наш виховник виріс батьківщині на славу, то треба ту

батьківщину впроваджувати в його душу так, як вона поволі наростає в його душі» [27, 284].

Відповідно до проектів нових програм в українських школах Галичини програмовою «віссю» навчання ставало рідне середовище. Так, наприклад, навчання у нижчих класах починалося з рідної хати, школи, села, околиці, повіту. А в трьох останніх класах народної школи ця «вісь» мала охоплювати весь український народ у просторі і часі [276, 6]. Це відповідало результатам спостережень відомого швейцарського дослідника Ж.Піаже над психікою дитини. Було доведено, що дитина у віці від 6 до 11 року життя сприймає світ синкретично й загально, як цілість, як живі, барвні образи, які вона не аналізує і не звертає уваги на їх подробиці. А з 11 років дитина готова вже творити поняття, думати абстрактно і тим самим готова до навчання за предметною системою.

Широкі можливості для виховання активних патріотів-українців давали українознавчі дисципліни. Ще в 1934 р. при обговоренні проектів програм І.Велигорський писав: «Пізнання рідної культури повинно бути не осібним предметом у поділі годин, але основою навчання взагалі та осередком виховання. Окрім літератури, якої треба так вчити, щоб з неї пізнати повний образ життя українського народу, треба ще й звернути увагу на мову, бо вона – зеркало культури, й на історію мови та розвій л і т е р а т у р н о ї мови, не лишаючи й говорів. Життя слів та їх значення (семазіольогія) незвичайно виховне. Фольклор, етнологія, етнографія, архіольогія – зближують нас до давнього й сучасного життя на українській землі. Народня поезія та народне мистецтво ведуть нас у життя нашого народу... Музика, малярство, орнамент, архітектура... відтворюють нам повніше образ душі українця, його погляд на життя й світ, його думання, психіку й світогляд, розвій суспільного, господарського та політично-го життя» [51, 14-15].

Ця ідея знайшла підтримку у виступах делегатів Першого українського педагогічного конгресу та його резолюції. Не випадково в роботі Конгресу одне з центральних місць зайняла доповідь В.Пачовського «Українознавство у вихованні молоді». Доповідач наполягав на тому, що в основу змісту освіти української школи повинні бути покладені «пройняті національним духом науки українознавства, в якого склад входить мова, література, історія, плястичне мистецтво, музика українського народу та географія земель,

числених українцями». І далі В.Пачовський підкреслював, що перш ніж все необхідно дати молодому поколінню моральні, духовні цінності, а саме: «...національна самоповага, особиста гідність і духовна гордість за належність до української нації, яка є рівнозначна культурою з іншими державними народами» [294, 90, 91].

Перший український педагогічний конгрес підкреслював, що лише тоді, коли у вивченні зазначених шкільних навчальних предметів буде панувати культ української культури, наші школи зможуть у повній мірі виконати своє завдання. Конгрес схвалив пріоритетні напрямки формування змісту освіти в українській школі. Особлива увага була приділена утвердженню суспільного статусу української мови: «Українська мова, починаючи від установ дошкільного виховання до 4-го року науки в початковій школі включно, є осереднім предметом навчання й виховання, від 5-го року науки в початковій школі цим осереднім предметом стають усі предмети українознавства...» Інакше кажучи, в усіх типах середніх шкіл («нижчих і вищих щаблів») осереднім предметом навчання має бути «духовна й матеріальна культура українського народу в синтетичному охопленні» [294, 237].

Водночас В.Пачовський (та й не він один) постійно наголошував на необхідності розглядати зміст всієї шкільної освіти (і перш за все українознавчих дисциплін) з позицій державотворення. Тому він наполягав, що, наприклад, у читанках для 1-го класу необхідно було додати події класичного світу, які відбувалися на нашій землі, казки «з богатирського світу» та з української міфології. У 2-му класі потрібно вивчати державотворчі картини з літописів, билин Київського і Галицько-Волинського циклу, історичні думи та картини з історії українського мистецтва й уривки з історії української філософії. В.Пачовський особливо підкреслював, що шкільна освіта в західноукраїнських землях повинна враховувати ті конкретні історичні обставини, у яких опинилися галицькі українці. Тому, казав він, «для Українців, як недержавній нації, опріч творів вселюдського змісту треба виводити твори державно-творчого змісту з красеного письменства» [294, 96].

Особлива увага була приділена справі навчання історії України. Саме ця наука ставила за мету не стільки підготувати істориків, скільки виховати людей і громадян, здатних до «конструкції» держави. «Найкраще завдання історика, – наголошувалося на Конгресі, – в культурі нації виховати покоління, свідоме ціли своєї нації» [294, 101].

Як зазначали у виступах учасники Конгресу, «кожда нація творить собі державнотворну історію, в якій серединою світу є її держава... так мусим робити і ми, українці, як схочем стати державнотворчим народом. Тому всі події мусим оцінювати з нашого державного становища» [294, 100].

У зв'язку з тим, що за умовами часу вчителі орієнтувалися на культурну автономію, вони обминали події політичного характеру. Тому Конгрес рекомендував в основу науки історії державнотворчого змісту брати княжу добу і державницькі змагання козаччини від Сагайдачного до Мазепи. Щоб надати більшої ваги і поваги словам учителів історії, треба було збагатити їх уривками з літописів, виданих на живій мові, бо вони є джерелом і свідомством історії українського народу, їх не може нехтувати ніяка влада. «Літопис від Олега до Володимира Рюриковича міг давно стати основою нашої додержавної ідеї, якби був переложений на живу мову. А ряд богатирських повістей... міг підносити наші діти у сферу ідеалів, куди зір не сягає». Врешті-решт мова йшла про те, щоб зложити твердий фундамент «під будову державного храму»; а наука історії мала бути освітлена державотворчою тенденцією. Наука державницького громадянства повинна дати дітям уявлення про управу, уряд, суди, господарство, соціальні питання, закордонну політику, відомості про українську діаспору. Таким чином висвітлена історія України «доведе учнів до свідомості, що український народ не був і не є чимсь нижчим від сусідів...» [294, 103, 105].

Географія України теж була складовою частиною українознавчих дисциплін. У програмах, затверджених міністерством освіти Польщі, географії України (подібно історії України) як окремого навчального предмету не існувало; вона була лише додатком до географії Польщі. Але галицькі педагоги, вчителі, взагалі вся галицька громадськість не могли погодитися з уявленням про географію української землі в ролі польської провінції. Принциповим при викладанні географії було пізнання дитиною України як географічної одиниці. Як було сказано В.Пачовським, «земля є основою до утворення власної держави і до зросту нації» [294, 107]. Тому педагоги Галичини були переконані у тому, що свідомість відносно своєї території, свого рідного краю і палке бажання мати на ній свою власну владу перетворює народ в активну політичну силу, а з цієї свідомості родиться патріотизм, любов до своєї землі, до своєї батьківщини і до всіх, хто мешкає на землі.

Конгрес наголошував, що навчання історії і географії України має бути самостійним і не пов'язаним з історією і географією Польщі: це «є педагогічною необхідністю культурного розвитку українського народу». З огляду на тодішній стан відносин у школі Конгрес зазначав, що «навчання історії та географії повинно відбуватися на українській мові» [294, 238].

Педагогічний Конгрес вперше підніс українське національне мистецтво (спів, музику, плястику) до значення культурного постулату. Він визнав його «одним із основних програмових елементів повного національного виховання» і запропонував ввести спів і музику в навчальні плани усіх шкільних і виховних установ [294, 241]. Основним у змісті вивчення українського мистецтва вважався підбір як мелодії, так і тексту. Д-р Б.Кудрик при цьому підкреслював необхідність введення у зміст навчання старовинної музичної культури України. За його переконанням, необхідно було «піднести культ занедбаної церковно-народної пісні» і відновити «народну пісню в простій мистецькій формі» [294, 227]. Відповідно до таких побажань Конгрес у своїй резолюції запропонував ввести у зміст шкільної освіти найкращі зразки української музичної творчості всіх часів [294, 242-243].

Певна увага була приділена вивченню в школі малювання. Мова йшла про необхідність розкриття духовного надбання в ділянці мистецтва в кожній добі історії Галичини. Навчання рисункам (малювання) мало відігравати допоміжну роль до ручної праці. Вивчення ручної праці повинно було включати примінення ужиткового (промислового і народного) мистецтва, бо, як зазначав д-р В. Січинський, «народне мистецтво дає змогу пізнати не тільки миле нам рідне мистецтво, але привчає дітей розуміти виробничі процеси» [294, 140]. Конгрес рекомендував «налагодити контакт між навчанням рисунків і ручних праць або об'єднати науку цих двох предметів; використовувати в навчанні виробничі процеси й ужиткове мистецтво (промислове й народне мистецтво); плекати теоретичне й показове навчання історії плястичного мистецтва (ознайомлення з історичними стилями, одвідування музеїв, архітектурних пам'яток, мистецьких виставок) [294, 243]. Все це мало відіграти значну роль у наближенні навчання до виробничих процесів.

Перший український педагогічний конгрес, який викликав широкий розголос і робота якого постійно висвітлювалась на

сторінках педагогічної преси, його документи, безперечно, вплинули на процес оновлення змісту освіти під час чергової реформи в галузі шкільництва.

Нова шкільна реформа (1932), яка повністю почала реалізовуватися у 1937-1938 роках, з новою силою поставила питання змісту освіти (навчальні плани, програми, посібники, підручники), принципів, методів, форм, прийомів, засобів навчання тощо. Зокрема, виникла необхідність введення нової інформації з фізики, хімії, географії, яка потрібна була для вирішення господарських потреб суспільства, збільшення часу на навчання, наукового обґрунтування навантаження учнів; введення нових методів навчання, які повинні були запобігти вербалізації навчального процесу; розширення ділянки фізичного виховання та збільшення годин на військову підготовку. Важливою прикметою нових програм було визначення мінімуму «навчального матеріалу, обов'язкового для всіх учнів, і максимум, до якого меж учитель не доходить, а хіба в міру здібності молоді й потреби поширити рямці свого предмету». Це було визначення, у своєму роді, базисного компоненту освіти.

Що ж до офіційних, обов'язкових навчальних програм з українознавчих дисциплін, то як на початку, так і в кінці 30-х років їх так і не було. Це стосувалось і української мови. За свідченням Я. Біленького, у 1934 р. навчання української мови спиралося на програму, яка була складена ще в 1912 р. Цю програму декілька разів переробляли (останній її варіант був надрукований у 1925 р.) [31, 16]; однак майже жоден учитель, жодна школа не дотримувались її. У практичній діяльності вчителі часто орієнтувалися на програму з польської мови. Причини такого стану зрозумілі. З методики викладання польської мови регулярно проходили з'їзди, конференції фахівців, курси перепідготовки, проводились експерименти по викладанню навчального матеріалу на основі досягнень європейської дидактики рідної мови. Вчителі ж української мови підвищували кваліфікацію в основному за допомогою педагогічних товариств, проте це було не завжди регулярно, не всі вчителі могли взяти участь у цих заходах, а відсутність матеріального забезпечення та підтримки державних органів освіти змушували їх орієнтуватися як на саму програму польської мови, так й на ті процеси, які відбувалися в галузі методики її викладання [31, 21-22]. Це неминуче викликало розбіжності у визначенні мети і методів

викладання української мови. У різних школах вчителі на свій розсуд (не завжди з користю для навчання) добирали матеріал, робили його поділ. Все це негативно впливало на вивчення рідної мови, а разом з нею і літератури.

Історія створення програм з української літератури (нагадаємо, що українська література в Галичині включалася як складовий чинник у програму української мови) почалась ще наприкінці 20-х років. У її складанні брали участь такі видатні педагоги, як О. Макарушка, А. Княжинський та ін. У 1931-32 н.р. цю працю продовжувала офіційна комісія, до складу якої входили Я. Біленький, Є. Грицак та ін. Далі був укладений проект Головної Управи «Рідної Школи» (1932-33 н.р.), споріднений з попереднім [31, 40]. Нарешті, в 1934 р. ще один проект вготувала Комісія Секції українців при «Учительській Громаді» у Львові в складі В. Лева, М. Мельника, О. Панейка, В. Радзиковича, М. Федусевича за загальною редакцією О. Панейка [325].

Саме цей проект спирався на два попередні і був найбільш детальним і методично розробленим [128, 132-138]. Слід зауважити, що в програму 1934 р. був включений «Виказ лектур», більш вдалий, на нашу думку, ніж той, який пропонувався пізніше. Він був доповнений низкою нових творів, що створювало певну систему: «...у першій класі на перший плян висунуться твори про античний світ і раннє християнство. Поруч них слід поставити так звані «цікаві книжки». У вищих класах це відношення змінюється так, що перше місце займають у другій класі твори, що дають образ доби, в третій і четвертій твори визначних українських письменників важні передусім з уваги на їх чисто літературну вартість» [160, 28].

Поруч з українською літературою учням пропонувались також зразки світового красномовства: в 3-ому класі трагедії Шекспіра, «Батько Горіо» Бальзака, оповідання А. Доде, роман І. Тургенева «Батьки та діти»; в 4-ому – «Затоплений дзвін» Гавптмана, «Сліпий музикант» Короленка та ін. Крім того, позитивним було включення до шкільної програми історико-літературних творів таких визначних філологів, як В. Сімович, В. Дорошенко, С. Єфремов, М. Зеров, та ін., а також постійний зв'язок історико-літературного матеріалу з теоретичним. Втім, навіть у цьому «Виказу лектур» все ж відчувається недостатня послідовність у розташуванні художніх творів по класах: порушувався принцип систематичності і

послідовності. Так, у старших класах гімназії одні і ті ж письменники мали вивчатися і в 3, і в 4 класі. Наприклад, в 3-ому планувалася «Бояриня» Лесі Українки, а в 4-ому їй ж «Лісова пісня»; в 3-ому – «В неділю рано зілля копала» О. Кобилянської, в 4-ому – її ж «Новели»; в 3-ому передбачалось вивчення «Орлеанської дівчини» Шіллера, а в 4-му – однієї з трагедій Шекспіра [200, 29-30]. Не виключено, що автори програм при розподілі лектур мали на меті не стільки хронологічний, скільки проблемний принцип: деякі твори поєднувалися за темами або сюжетами. Палким прихильником такого принципу був, зокрема, д-р Василь Пачовський. У доповіді на Першому українському педагогічному конгресі він наполягав на тісній спорідненості літератури української з літературами європейських народів і рекомендував «висунути ряд тем, що ілюструють ті взаємини або спільність мотивів» [294, 98]. Сам по собі принцип історико-порівняльного вивчення літератури досить перспективний і в науковому, і в методичному плані, але на практиці в програмах, які розроблялися у другій половині 30-х років галицькими педагогами, він все ж не був переконливо мотивований. Так чи інакше, вчителі загальноосвітніх гімназій та ліцеїв могли користуватися проектами програм, що їх прийняла шкільна влада до відома. При цьому було дозволено зменшувати обсяг навчального матеріалу залежно від місцевих умов, але так, щоб рівень базової підготовки учнів був однаковий і давав їм можливість продовжувати навчання.

Крім проекту 1934 р. існував проект «Програми навчання української мови в новій гімназії та методичні уваги» (Львів: Рідна Школа, 1935) і «Програма навчання української мови в загально-освітніх ліцеях. Проект» (Львів: Учительська Громада, 1937). Як бачимо, галицькі педагоги постійно працювали над розробкою нових проектів шкільних програм. При цьому вони намагалися будувати їх на науковій основі, обґрунтовуючи принципи їх побудови або, як тоді їх називали, «основні засади» чи «головні основи» [128, 78-80].

Визначення й обґрунтування принципів побудови шкільних програм збагатили теоретичний доробок західноукраїнських дидактів і не втратило своєї значимості і в наш час. Взагалі при розгляді програм загальноосвітньої школи сьогодні актуальним залишається твердження про те, що ці важливі документи не можуть бути постійними

та однаковими для всіх шкіл. Вони повинні мати динамічний характер, враховувати потреби оточення, відповідати вимогам розумного регіоналізму.

Таким чином, незважаючи на те, що в 20-30-ті роки ХХ ст. польська влада створювала перепони на шляху організації навчально-виховного процесу в українських школах усіх типів, продовжувалась боротьба за збереження національної школи. Важливим аспектом цього процесу була робота по вдосконаленню змісту освіти, розробці нових навчальних планів та програм. Основою у визначенні змісту шкільної освіти була національна ідея, віссю якої стало українознавство. Ця позиція знайшла яскраве відображення в роботі Першого українського педагогічного конгресу та його резолюції. Конгрес розробив також рекомендації щодо змісту окремих (в основному українознавчих) дисциплін. Працюючи над проектами шкільних програм, галицькі педагоги теоретично обґрунтували і прикладали багато зусиль, щоб застосувати на практиці наукові принципи їх побудови.

Особливо слід підкреслити, що галицькі педагоги, розробляючи проекти програм, постійно мали на увазі не тільки вчителів, а й учнів, тобто намагалися визначити принципи їх спільної праці. Показовим з цієї точки зору є проект програми з української літератури 1934 р. Там не просто визначено відповідний фактичний матеріал, що підлягає обов'язковому вивченню, але й для кожного класу даються поради щодо організації «Праці над лектурою», «Висліди», «Завваги» для вчителя стосовно організації навчального процесу тощо. Приблизно за такою ж схемою були побудовані проекти програм для українських загальноосвітніх шкіл (народних і середніх) з різних дисциплін [128, 138-145]. На жаль, проекти так і не були затверджені, але і за змістом, і за побудовою вони і сьогодні заслуговують найсерйознішу увагу і науковців, і вчителів-практиків. Згадані проекти виразно свідчать про наполегливу й постійну працю, яку вели наші попередники у вирішенні нагальних проблем перебудови змісту освіти в українських школах Галичини.

2.2.3. Дидактичні підходи до побудови українських шкільних підручників

Відомо, що зміст навчального матеріалу перш за все розкривається в підручниках і навчальних посібниках. Тому аналіз змісту підручників, які використовувалися в школах Галичини в міжвоєнну добу,

допоможе скласти більш повне уявлення про зміст шкільної освіти того періоду.

Проблема шкільних підручників займає важливе місце в теорії та історії дидактики. Давно вже встановлено, що підручник перш за все має інформаційно-пізнавальну функцію. Але не менш важливі його виховна і дослідницька функції, формування в учнів світогляду, розвиток їх мислення і пам'яті, вироблення умінь роботи з книгою, тобто заохочення школярів (враховуючи вікові особливості) до самостійного розв'язання проблем, які виникають, що сприяє виробленню загальнонавчальних умінь і навичок. Таким чином, підручник повинен стимулювати прагнення учнів до наступної самостійної роботи самим характером викладу матеріалу, системою проблемних питань і завдань. Історія українських підручників ще ґрунтовно не вивчена. Досить сказати, що в новітньому «Нарисі історії українського шкільництва (1905-1933)» (К., 1996), підручникам не приділено належної уваги.. Проте, на думку багатьох педагогів Галичини, ефективність навчання української молоді обумовлювалась саме забезпеченістю та якістю шкільних підручників рідною мовою.

Після першої світової війни на галицьких землях, як було вже зазначено, відбувалося оновлення системи та змісту освіти, що вимагало розробки нових підручників. Ще у 1919 р. на з'їзді делегати українського учительства порушували питання про необхідність створення нових шкільних книжок українською мовою. Зокрема, було відзначено, що існує нагальна потреба видати «хоч коротенький начерк рідної історії та рідного письменства... А для старших школярів вибір найгарніших поезій наших славних поетів...» [216, 4]. У післявоєнні роки ця проблема не втратила своєї актуальності – особливо під час проведення шкільних реформ. Ще у 1919 р. М.Кузьміва писала, що читанки подають відомості про все – крім історії рідного краю [216, 2]. І через декілька років газета «Діло» констатувала, що Міністерство освіти «фабрикує нездалі, не маючі ніякої педагогічної вартості підручники для українців» [417].

Дійсно, для багатьох навчальних книжок були характерні незрозумілість, відсутність достатнього матеріалу з історії та географії України, належного методичного апарату тощо. Наприклад, відзначалось, що у підручниках історія та географія України представлена «тендеційно і в невластивому освітленню...» [413, 18].

Аналогічна ситуація була, наприклад, з підручниками по вивченню латинської мови, історії Сходу, Греції [406, 17].

Польський уряд теж всіляко гальмував випуск підручників українською мовою з оновленим змістом, які відповідали б новим програмам. Досить згадати історію з посібником д-ра Філарета Колесси «Шкільні співанки» у 2-х томах (Львів, 1925), який був значним вкладом у методичну бібліотеку вчителів Галичини й одночасно одним з кращих доробків національно-педагогічної літератури. Незважаючи на необхідність такого підручника, КЛШО відмовила в його апробації [19].

У державних школах і закладах з підготовки вчителів у міжвоєнну добу можна було користуватися тільки такими підручниками та додатковими посібниками, які одержали відповідний дозвіл. Для цього були запроваджені з 1927 р. попередні оцінки підручників, а з 1934 р. – додаткової та методичної літератури.

Для отримання дозволу на використання навчальної книжки в комісію у справі шкільних книжок подавалася рецензія з відповідними висновками, а вже після цього приймалося позитивне чи негативне рішення. Архівні матеріали дають виразне уявлення про ту атмосферу, в якій відбувалося затвердження підручників для українських шкіл. Показовим прикладом може бути рецензування книжки О.Поповича «Граматичні вправи для всенародних шкіл. Ч.І. (2 рік навчання)» (Львів: Накл.УПТ, 1924). При її розгляді автором було зроблено одне, але досить суттєве зауваження, яке само по собі ставило під сумнів можливість «кваліфікації» дуже цінного посібника: «У прикладах є трохи про Україну, нічо про Польщу». І з приводу II частини того ж посібника (Львів, 1925) претензії були подібні: рецензент був стурбований тим, що про Польщу О.Попович згадував дуже мало – «десь-не-де». Що ж до III частини (1926, 1930), то негативний відгук був детальнішим. Невідомому рецензентові дуже не сподобалося, що в одному рядку в книзі згадуються такі нібито несумісні географічні назви, як Україна, Польща, Московщина, Львів, Київ, Варшава, Галичина та ін., що О.Попович занадто детальний розділ присвятив Шевченку, Ярославу Мудрому і т.д. За переконаннями рецензента, такий посібник недоцільно рекомендувати для використання.

Міністерська комісія послідовно намагалася вилучати з навчальних книжок будь-який українознавчий матеріал, вбачаючи в ньому чи не пряму загрозу для її програми ополячення українців. Саме

тому зміст «Букваря» для неграмотних А. Домбровського, що був під назвою «Рідне слово» надрукований «Просвітою» (Львів, 1928), викликав неприховане роздратування рецензента: «Типова агітаційна брошура в елементарній формі». Останнє з 21 зауваження з приводу цієї книжки стосувалося її оформлення: «На обкладинці козак, який переступав другою ногою з Галицької землі до Советської України». Висновок був суворим: «Треба виразити здивування тим, що тон агітації і сепаратистський «Буквар» був тільки у списку книжок без апробації <тобто не рекомендованих – Т.З.>, а не у списку конфіскованих речей».

Навіть сучасний український правопис викликав протести з боку міністерської комісії. Так, при розгляді підручника д-ра І. Велигорського «Нове життя» (Яворів, 1935), серед головних недоліків згадувалося вживання апострофа – «за зразком советським, не затвердженим у Польщі». Крім того, рецензенту дуже не сподобалося те, що порівняно з літературами інших народів мало місця надавалося польській літературі. Нарешті, як і у випадку з книгою О.Поповича, робився закид, що І. Велигорський в одній темі без будь-яких зауважень об'єднував такі географічні поняття, як Яворів, Київ, Україна [604, 10 -12].

Наведені приклади дають виразне уявлення про ті труднощі, з якими зустрічалися галицькі педагоги, що намагалися створювати підручники і посібники для українських шкіл [198]. Особливо прискіпливе ставлення, як ми бачили, викликали видання українознавчого спрямування.

Взагалі, при розгляді підручників серед основних педагогічних критеріїв (науковий, дидактичний, виховний, естетичний) був один, який фактично мав вирішальне значення: відповідність сталим програмам навчання. На перший погляд, така вимога здаються досить справедливою. Проте треба нагадати, що сталих програм для українських шкіл у 20-30-х роках не було. Цілком зрозуміло, що одне це автоматично робило дуже важким видання підручників для учнів українських шкіл. ЛШК саме так і пояснювала відсутність підручників для українських дітей.

Між тим, галицькі педагогічні товариства ще на початку 1930-х років пропонували Міністерству освіти та КЛШО опрацьовані проекти навчальних програм (вони були надруковані в 1934 р., але так і не були затверджені). Тому й не дивно, що протягом усього міжвоєнного періоду на галицьких землях постійно відчувалася нестача навчальної літератури

для українських шкіл. Рівневе піднесення освіти, оновлення її змісту, зміна мети, яка постала перед школою, ще більше загострювало цю проблему. «Ні український нарід, – зазначалось у редакційній статті журналу «Учительське Слово» в 1935 р., – ні українські діти не погодяться з тим, щоб у час найвищого розвитку національної свідомості в народі отже й також українського, перестарілі шкільні підручники... калічили душі наших дітей та зводили їх на шлях національного гермафродитизму» [277, 179]. Крім того, постійно відчувалися фінансові обмеження, коли справа торкалася видання підручників українською мовою.

У 20-ті роки поточного століття (та й далі) в школах Галичини учні в основному вчилися за польськими підручниками, хоча з деяких предметів (перш за все з рідної мови і літератури, а також з деяких інших предметів) вже з'являлися підручники, написані українською мовою*. Чи не найголовнішим було питання про вивчення української мови в усіх типах шкіл, з чого випливає проблема відповідних

* У 1922 р. вийшов оригінальний підручник геометрії М. Грицака для старших класів середніх шкіл. Теоретичний виклад супроводжувався багатьма вправами для закріплення. Цікавим було те, що після закінчення кожної теми в окремому параграфі розглядалися практичні задачі, частково пов'язані із застосуванням набутих знань на практиці.

Серед підручників, які з'явилися в 20-ті роки в Галичині, слід відзначити книгу відомого науковця Ю.Полянського «Позаєвропейські краї та моря», який був призначений для вивчення географії в 3 класі середніх загальноосвітніх шкіл. Підручник відрізнявся чіткістю змісту і викладу матеріалу, розвинутим методичним апаратом. У ньому широко були представлені завдання, побудовані на використанні частково-пошукового методу. Наприклад: «Попробуйте визначити течіями дорогу для вітрильного судна, що пливе з Англії до Індії». Або: «Котрі пристані Індії мають кращі умови для торгівлі з Європою: західні чи східні?» [316, 132]. Заслужують на увагу методичні поради для вчителя географії, розроблені В.Хроновичем [429-431].

У другій половині 20-х років були видані ще декілька цікавих книжок для народних шкіл. Серед них «Природописні розмови й читання» [322], «Правописні вправи і диктати, основані на описах та оповіданнях» [229], для яких була характерна практична спрямованість, зв'язок природознавства із життям. Крім того, теми зоології, ботаніки, географії давалися у кореляції з літературними оповіданнями (вірші, загадки, байки і т.д.) Цікаво, що в підручнику «Рахунки» теж використовувалися не тільки графіки, елементи геометрії, але й літературні тексти. Матеріал часто викладався через казки, гру, забави.

Але такі підручники були все ж винятком. Головною вадою більшості навчальних посібників було порушення принципу науковості. Так, Р.Цегельський підкреслював, що існуючі підручники з фізики не відповідали розвиткові науки в той час. Відомий у Галичині фізик писав: «...та нема ще таких шкільних підручників, яких автори перевели б відповідний вибір матеріалу і взяли б у більшій мірі під увагу останні висліди науки» [434, 83].

підручників. Якщо враховувати, що в основному в Галичині були народні школи, то стає зрозумілим, що для збереження української школи особливо гостро стояло питання українського букваря та читанки. Тому значну увагу галицькі дидакти надавали саме розробці і випуску цих підручників. Це були букварі і читанки для народних шкіл, для неграмотних і для самоосвіти.

Цікавою з точки зору розробки дидактичних основ побудови шкільних підручників була Читанка для II кл. Б.Заклинського «Писанка» (Косів, 1919). Її перша частина побудована традиційно: набір текстів, об'єднаних конкретними темами (побутові, родинні, морально-християнські, економічні та ін.); насичення змісту українознавчим матеріалом. А після основної частини учням пропонувався словничок окремих термінів, а вчителям – рекомендації з методики викладання [156].

Популярністю у громадськості Галичини 20-х років користувався підручник В.Полтавця «Зірка: Буквар і перша читанка для шкіл» [314], затверджений до вжитку в школах розпорядженням МВіПО від 16 червня 1924 р. (Ч.1871/24). Особливістю цього букваря було багатство малюнків, вправи на закріплення, питання для повторення тощо. У читанці тексти об'єднувалися за темами: «Пори року», «Релігійні свята», «Праця», «Природні багатства (взагалі і в краю)», «Сім'я», «Навчання» та ін. Характерною рисою букваря була насиченість його українознавчим та народознавчим матеріалом про рідний край. Однак у цьому підручнику, як у більшості, був відсутній чіткий методичний апарат.

Був рекомендований до вжитку у школах Галичини і «Буквар: Перша читанка для вселюдних шкіл» (Львів, 1928). Цей підручник був наближений до оточення дитини, мав відчутний регіональний зміст (теми оповідань були пов'язані зі Львовом, Коломиєю, Карпатами та ін.). У букварі було багато фотографій творів мистецтва національного музею у Львові. Матеріал, як практично в усіх букварях, розташовувався за осередками концентрації (побутового, релігійного, святкового, товариського спрямування). Багато уваги приділялося природі рідного краю [604, 26].

У 1937 р. вийшов буквар «Моя перша книжечка» Іванни Петрівой у співавторстві з Осипою Рожанською [308]. Цей буквар разом з методичними порадами щодо його використання пройшов класифікацію і був затверджений Міністерством освіти до вжитку в

українських школах у 1938 р. У букварі запропонована досить цікава методика вивчення абетки. Під кожним малюнком у підручнику були схематично зображені предмети, про які повинна була йти мова на уроці (на зразок сучасних опорних сигналів). Крім того, буквар був насичений українознавчим матеріалом: описами українських народних традицій, релігійних свят, текстами про українську мову, про рідний край тощо. Аналізуючи буквар, можна закинути його авторам докір у надмірній увазі до матеріалу про Польщу. Але при цьому треба, по-перше, враховувати складне становище української мови як предмета вивчення не у власній державі. По-друге, як вже зазначалося, для отримання дозволу на користування підручником від Міністерства освіти він повинен був повністю відповідати міністерській програмі та за поданням рукопису повинен був пройти апробацію. Тому цілком зрозуміло стає цінність того українознавчого матеріалу, який все ж таки був у цьому букварі, що створювало можливість у процесі навчання ознайомлювати дітей з історією та географією України.

Вивчення читанок, які вживалися у міжвоєнний період у Галичині, дає підставу говорити про те, що їх зміст, форма і методичний апарат були різноманітними. Наприклад, у «Читанці для вищих клас увселюдних шкіл» [445], на відміну від інших підручників, був методичний апарат; тлумачення понять; пояснення подій, явищ; наявність ілюстрацій, портретів письменників тощо. Зміст був насичений народознавчим матеріалом, а також досить повно відтворено життя як Польщі, так і України. Наприклад, у читанці зустрічаємо такі твори: «Туга за Родиною», «Життя в полонинах», «Руїни скиту Манявського», «Верховинці і подоляни», «Хрещення Руси», «Плач Ярославни», «Життя Т.Шевченка», «Похід на Київ» та ін.

Однак у цілому стан з українськими читанками для народних шкіл викликав багато нарікань. Особливо загострилося питання про необхідність нових читанок у 30-ті роки, коли застарілість змісту і побудови старих навчальних книжок стала предметом гострої критики. Старі книжки, як відзначалось у тогочасній педагогічній пресі, їхній зміст, методичний уклад та, головне, мова зовсім не «годились» для будь-якої школи. У статті «Голод книжки» (1933) Я.Біленький серед невідкладних проблем, які потрібно негайно «висунути під дискусію», поставив проблему української книжки: «...Ми не маємо книжки, не маємо її ні для дошкілля, ні для дівчорі

народних, чи середніх, чи фахових, чи високих шкіл...» [30, 3]. Проїшов рік, і той же автор знову відзначав крайню нестачу шкільних підручників, видань творів письменників – як своїх, так і чужих [31, 16].

У 30-ті роки, говорилося в педагогічній пресі, в гімназіях залишилися «...недобитки передвоєнних підручників О.Барвінського й А.Крушельницького, що з ними мучаться і вчителі, і учні. Вони нецікаві, неметодичні, не стоять на рівні сучасного знання й поступу та досягнень сучасної літератури й літературної критики, писані старим правописом і довоєною мовою, без ілюстрацій і схем. Тому зовсім непридатні для теперішніх шкіл...» [412, 169].

Проблема створення нових читанок постійно хвилювала галицьких дидактів. Виступаючи на Першому українському педагогічному конгресі, Я. Біленький, А. Домбровський наголошували на відсутності у нашої дівчорі «доброї, відповідної лектури», підкреслюючи, що учням «треба живої читанки». Для розв'язання цього питання А.Домбровський пропонував створити комісію, «яка уложила б читанку» [294, 219].

Дійсно, у старих читанках був майже зовсім відсутній методичний апарат. Розподіл текстів відзначався хаотичністю чи відсутністю якоїсь логіки. Так, Антон Крушельницький поділив матеріал у своїй читанці «На провесні життя» [203] за місяцями: вересень, жовтень – і т.д. Але можна собі уявити, з якими труднощами могли зустрітися вчитель та учень, коли, скажімо, в розділі «Травень» вони мусили вивчати такі зовсім різні твори: «Лови на медведів», «Притча про неро-бів», «У полониці» І.Франка, «Косовиця» М.Рильського, «На роскоші» С.Васильченка, «І виріс я на чужині» Т.Шевченка, «Балки на Україні» С.Руданського. С.Мирослав мав всі підстави для сумного висновку: «з українських читанок немає «ні відповідного поділу на циклі, ні тематичного згуртування проблем», є тільки майже механічне поєднання поодиноких текстів. З української читанки, за його словами, вийшов «ні пес, ні баран» [267, 28, 29].

Були свої складнощі і з вивченням української мови в галицьких школах. У свій час з'явилися деякі підручники і посібники, але у 30-ті роки вони не перевидавалися, а нових, більш досконалих з точки зору методики викладання майже не було.

Довгий час єдиним апробованим посібником з української мови для середніх шкіл у Галичині була книжка С. Смаль-Стоцького і

Ф.Гартнера. Але останнє (4-е) її видання було в 1928 р. Існувала ще «Граматика української мови» д-ра В.Сімовича, але з 1919 р. вона не перевидавалася. Треба відзначити, що підручники С.Смаль-Стоцького і В.Сімовича були написані на високому науковому рівні, з урахуванням тогочасних досягнень філології [124]. Але і С.Смаль-Стоцький, і В.Сімович писали свої книжки з орієнтацією не стільки на школярів, скільки на вчителів, що прямо підкреслював В.Сімович у передмові [358, 8] до своєї праці. Як і у Смаль-Стоцького, це, власне, не був «шкільний підручник в тісному розумінні слова»; там, наприклад, зовсім не було методичного апарату (вправ, завдань і т.д.) До потреб школи більше були спрямовані «Граматичні вправи» О.Поповича, розроблені на підставі згаданої вище праці В.Сімовича. Цей посібник був виданий «для вищих клас всенародніх шкіл а низчих клас середніх і фахових шкіл та й до самонавчання» (Львів, 1928). Значення книги О.Поповича [320] полягає в тому, що автор дуже детально розробив методичну структуру своєї книжки, яка була побудована з урахуванням можливостей її використання не тільки в класі, а й для самоосвіти. Зміст багатьох вправ мав виховуючий характер. Для аналізу учням пропонувались речення релігійного та побутового характеру, цитати з народних пісень та творів Шевченка, описи природи та ін.

І все ж, незважаючи на високий рівень доробок С.Смаль-Стоцького, В.Сімовича, О.Поповича, проблема підручника української мови не була вирішена для всіх класів і для всіх типів шкіл. Д-р І.Велигорський зі Станіслава зробив спробу визначити причини «лихого стану навчання граматики рідної мови». По-перше, на його думку, не всі вчителі згодні з тим, що взагалі необхідно вчити граматику рідної мови в школі. А по-друге, практично не було підготовлено кадрів для викладання української мови: «Української мови вчили всі вчителі, хто лише знав українську азбуку». Та найголовнішою причиною «лихого стану» він вважав нестачу підручників та методичної літератури [50, 34].

Дуже погані справи були з викладанням у школі співів і музики. Українських підручників з цих предметів не було зовсім. Ярослав Барнич у статті «Децо про підручники до науки співу й музики» констатував: «Майже до всіх інших предметів має наша шкільна молодь підручники українською мовою...Чи вони більше, чи менше пригожі, це друга річ, але в жодному разі вони є. До науки співу й музики їх цілком немає».

І, як результат, при малій кількості годин не можна було виконати запропоновану програму. А, навчаючись по підручнику чужомовному, як справедливо зауважує автор, «молодь не тільки, що мало користає, але користуючися, затрачує почуття любові до рідного краю, до краси нашої народної пісні, бо ж у цих підручниках чужа мова, чужа пісня» [18, 61-64].

Не було також і підручника з ручних праць та додатків до них, де мусило б «бути узгляднене українське промислове та народне мистецтво, що має такі прекрасні зразки своєї національної творчості» [294, 141]. Відсутність таких підручників обумовлювало слабке знання дітьми українського промислового виробництва, відносно малу зацікавленість його специфікою.

Згідно із законом від 11 березня 1932 р., були запропоновані нові шкільні програми, а для шкіл з польською мовою навчання були розроблені методичні посібники, чого не було зроблено для української школи. Крім методичних рекомендацій з викладання окремих предметів, були розроблені загальнонаукові рекомендації, які містилися, наприклад, у посібниках д-ра Івана Кухти «Психологічні основи нових програм», М.Доліса «Роль школи в організації виконання домашніх завдань» (Львів, 1933) та ін. Таких книжок для українських шкіл майже не було. Продовжувалася та ж ситуація, про яку ще в 1923 р. говорилося у звіті УПТ про стан народних шкіл та учительських семінарій, де констатувався «брак методичних підручників і учительських бібліотек» [647, 2].

Не можна було й думати про національно-державницьке виховання українських дітей без такої важливої справи, як добрий змістом і формою український шкільний підручник. Але про який справжній український підручник могла йти мова, якщо в комісії з розробки програм і підручників не було жодного українського педагога.

Справедливість вимагає визнати, що взагалі видавництво шкільних підручників у Польщі було поставлено на досить високому рівні. Та, на жаль, це аж ніяк не стосувалося випуску навчальної літератури для національних меншин взагалі, а відтак і українців. Натомість, у підручниках, які були видані Міністерством освіти Польщі, нерідко «затирався слід української історії» [377]. У шкільних книжках, зауважував Л.Ясінчук, все процвітає «тільки польське: польські гуцули, польські бойки, польські лемки, польські Карпати...» [484, 32].

Незважаючи на всі несприятливі умови, науковці, вчителі все ж працювали над розробкою і випуском підручників українською мовою, науково обґрунтовували вимоги до шкільних підручників, багато з яких не втратили своєї цінності і сьогодні. Цим вони зробили вагомий внесок у теорію навчання і в теорію шкільного підручника зокрема. Так, у період шкільної реформи 1937-1938 років відповідно до нових програм накладом ДВШК у Львові з'явилися деякі підручники українською мовою з географії, ботаніки, фізики, хімії, математики [286] для загальноосвітніх гімназій нового типу. І хоча ці книжки були перекладом польських підручників, однак то був значний крок вперед у виданні навчальних посібників. Справа в тому, що відбувалося це у період реформи, «в часі поспіху й хаосу», тоді, коли українському авторові було б важко знайти підмогу й час для підготовки добрих підручників. Крім того, хоча це були й переклади, але все ж підручники, випущені українською мовою, а навіть «гірший підручник у рідній мові є вартіший для молодої душі від кращого в чужій, хоч і близькій» [285].

Віддаючи належне створенню нових українських підручників у галузі точних наук, галицькі педагоги все ж більше уваги приділяли предметам гуманітарного циклу (саме тут проходила та українознавча вісь, яка обумовлювала національне виховання). Перш за все стурбованість викликало викладання історії України, рідної мови і літератури.

За новими навчальними планами (після реформи 1932 р.), історія як самостійний предмет повинна була вивчатися з 5-го класу (нагадуємо, що то була історія Польщі). Тобто склалися такі умови, при яких, за твердженням Д.Великановича, українська дитина «не придбає у школі знання історії свого народу, не перейметься величию і красою своєї рідної землі» [53]. Чотири перші роки дитина мала знайомитися з історичними фактами, подіями, дійовими особами та географією України тільки принагідно – при вивченні рідної (української) мови. Тому великого значення набував зміст читанок. Але «приписані до народних шкіл дотеперішні українські читанки, – як зазначав З.Вільшанецький, – мають дуже скупенький матеріал із обсягу історії, а історія України, як окремий предмет для народної школи в Польщі не існує» [69, 63].

Зрозуміло, що така ситуація не могла не хвилювати галицьких педагогів. Тому вони наполегливо працювали над розробкою нових

читанок, зміст яких включав би якомога більше матеріалу з історії і географії України. Яскравим підтвердженням того може бути лист Ярослава Біленького до Івана Крип'якевича. З листа зрозуміло, що Біленький вже звертався до видатного історика з проханням взяти участь у створенні нових читанок для українських шкіл. Не одержавши позитивної відповіді, він 25 травня 1933 р. знову пише до нього: «Не вважаючи на дану категоричну відмову, звертаюсь до Вас ще раз з проханням не відказувати від участі в праці над Читанкою і, коли не більше, то бодай одну новельку написати». Далі Біленький пропонував декілька можливих тем: історія Карпат III-V ст. з урахуванням елементів географії всієї України і давньої етнографії, пояснюючи це тим, що «тепер географії України не вчать, була б нагода поговорити з учнями на цю тему» [659, 2].

Враховуючи відсутність читанок з новим змістом, педагоги, які бажали глибше ознайомити учнів з історією свого народу, пропонували їм звертатися до додаткової літератури. Наприклад, у читанці для 2-го класу дуже коротко розглядалися такі теми: заснування Києва та Кракова, свята Ольга та ін. Але, як визначали тогочасні педагоги, «обсяг історичного матеріалу для цієї класи дуже скупий». Щоби дати дітям матеріал до самостійного читання дома, їм рекомендувалося звертатися до таких дитячих журналів, як «Світ дитини», «Дзвіночок», «Наш приятель», де був великий вибір лектури історичного змісту, яка відповідала віковим особливостям школярів [69, 64].

Відсутність або недостатня кількість нових підручників примушували вчителів «перекидувати вагу навчання на так звану доповняльну літературу» [473], особливо з українознавчої тематики. Ще у 1919 р. М.Кузьміва запропонувала оголосити конкурс на «написання чи зладження книжечок для дітей і молоді із рідної історії і письменства, географії, співаничок та вибір поезії наших найзнатніших поетів» [216, 3-4]. Через 10 років А.Княжинський у статті «Шкільна і домашня лектура» зазначав, що самі по собі підручники для навчання української мови не можуть забезпечити завдання національного виховання. Життя кожного народу багатогранне; тому й лектура повинна бути обширна і не обмежуватись тими «ввіймками», котрі наводяться в читанках. Повинно бути ще й домашнє, позакласне читання. Це буде готувати учнів до самостійного дослідження письменства, а також буде спонукати учнів до читання [187, 42].

Особливу увагу галицькі педагоги звертали на випуск додаткової ти домашньої літератури (тоді вона називалась «доповняльна лектура») з історії. На думку М.Семчишина, під домашньою «лектурою» потрібно розуміти «опрацювання молоддю самостійно, вдома окремих читанок (уступів); читання цілих оповідань, казок, і взагалі творів белетристичних та популярно-наукових». За переконаннями педагога, «доповняльна» література є «найприроднішим союзником шкільної читанки, союзником, від вартості якого залежить інколи успіх цілого формування» [354, 98, 105].

Вибираючи додаткову літературу з різних галузей (література, історія, природа, землезнавство, побут і т.д.), вчитель звертав увагу на ті книжки, які своїм змістом сприяли б формуванню національної самосвідомості учнів, підвищували їх інтерес до рідної історії та культури [128, 88]. Як підкреслював З.Вільшанецький, «українська історична лектура для дітей стане неоцінімим дидактично-методичним засобом для самого вчителя і дитини». Та, враховуючи умови, в яких працювала тогочасна школа, національно свідомий вчитель повинен був розуміти не тільки важливість цієї літератури, але й вміти передбачати реакцію контролюючих органів влади на конкретний твір, а також орієнтуватися, «що з цього матеріалу можна ввести до шкільних бібліотек, а що можна оставити чи порадити дітям до перечитування вдома з батьками і ріднею» [69, 62-63].

Таким чином, посилення виховного впливу школи на кожну дитину досягалося в Галичині насиченням змісту підручників і додаткової літератури елементами українознавства у поєднанні з загальнолюдськими цінностями. Саме ці книжки збільшували навчальні можливості вчителів.

І все ж ніяка доповняльна література не могла замінити стабільні шкільні підручники, відсутність яких наприкінці 30-х років перетворилась у справжню біду. І не випадково на сторінках щоденника «Діло» 22 жовтня 1938 р. з'явилася редакційна стаття під красномовною назвою «Трагедія з українським шкільним підручником» (потім її передрукував журнал «Українська Школа») [411; 412]. У статті йшлося про злидений стан українського шкільництва, порушувалось питання нестачі українських шкільних підручників для гімназій. «Наші діти мусять витрачувати вдвоє більше часу, ніж польські, щоб навчитися даний предмет із польських підручників, часто не розуміють фахових термінів,

при швидкому перекладі калічать рідну мову, мусять дуже багато записувати в школі...» Основними причинами такого стану з шкільними підручниками були політика польської держави, хронічна нестача грошей і відсутність належної уваги з боку суспільства до вирішення цього питання. У згаданій редакційній статті було сказано: «Вже від 4 років чекають у Львові рукописи українських читанок на 1 й 2 класи гімназій, але їх ніхто не видає, бо автори хочуть мати опробу і видати їх на державний кошт, а приватно ані вони самі не хочуть, чи радше не можуть видати, ані ніхто інший про це не думає». Редакція зверталася за допомогою до кооперації, до культурних та економічних установ і до нечисленних меценатів: «...ставайте видавцями українських шкільних книжок, складайте на це діло окремі паї, допоможіть цим нашій школі, нашій молоді, нашій освітній і великій культурній справі» [412, 169-170]. Успішне розв'язання цієї проблеми розглядалося як важливий шлях збереження освіти взагалі.

Найгірша справа в кінці 30-х років, як і раніше, була з випуском шкільних підручників з української мови. У редакційній статті «Новий шкільний рік» часопис «Рідна Школа» з великою стурбованістю писав у 1936 р.: «...Українські школи, так народні, як і середні, в цьому році не будуть мати ні програм навчання, ні підручників. Діти-школярі облягають книгарні, запитують за підручниками, а тих підручників немає. Неймовірно, але – на жаль – правдиве, що прибула у цьому році в гімназії ще одна кляса, вже остання (IV), через рік вже будуть на черзі ліцеї, а досі немає навіть підручника української мови ні на одну клясу!» [282]. Слід підкреслити, що ця проблема була постійною, починаючи з повоєнних років. Так, ще в 1929 р. д-р І.Велигорський писав про неї в рефераті про навчання граматики рідної мови [50, 41]. Ставилось це питання і пізніше, під час шкільної реформи 1932 р. І ось у 1939 р. Є.Грицак, кажучи про підручники взагалі, знов звертав увагу на ту ж проблему, яка так і не була вирішена: «Найсильніше виявилася справа нестачі підручників до української граматики...» [96].

Для підтвердження своєї думки автор оприлюднив результати анкетування по різних гімназіях. Наведемо деякі з них: «1. Дрогобич: у 1 класі уживають граматику проф. С. Смаль-Стоцького й З. Клеменевича, в другому класі – Клеменевича, в третьому В.Сімовича. 2. Коломия: учні не мали підручника, а самі вчителі вживали граматику С.Смаль-Стоцького й В.Сімовича та «Рідне слово»

І.Огієнка. 3. Львів: а) учениці мали підручник С.Смаль-Стоцького, вчитель С.См.-Стоцького й В.Сімовича, як зразок брав підручник З.Клеменевича; б) учениці не вживали ніякого підручника, а вчитель мав «Український правопис» М.Возняка, Огієнка «Рідна мова» і підручник З.Клеменевича... 5. Самбір: учні не вживали ніякого підручника, а вчитель уживав до фонетики граматику В.Сімовича. 6. Станіслав: а) учні були без підручника, а звучні <фонетику> вчив учитель за підручником З.Клеменевича; б) молодь без книжки, вчитель уживав С.Смаль-Стоцького й Клеменевича; в) молодь і учитель – Клеменевича» і т.д. [96, 60].

На перший погляд, може видатися дивним, що при анкетуванні частіше інших зустрічалося прізвище Клеменевича, якого ми не згадували раніше, коли мова йшла про українських філологів. «Секрет» полягає у тому, що він був автором підручника – та не з української, а з польської мови (котрий і написаний був, природньо, польською мовою): Klemensiewicz Zenon. Język Polski. Cwiczenie i pogadanki gramatyczne dla I klasy gimnazjalnej. – Lwow; Warszawa: Ksiaznica Atlas, 1933. Не маючи українських книжок, діти вимушені були користуватися підручником з польської мови, вивчаючи, між іншим, фонетику української мови («звучні») за Зеноном Клеменевичем!

Як бачимо, результати анкетування яскраво засвідчували нагальну потребу мати новий підручник граматики української мови. Така необхідність обумовлювалась ще й введенням нових програм, бо щоб реалізувати їх, педагогам потрібно було весь час користуватися різноманітними джерелами, науковими творами, різними граматиками, мовними довідниками і т.п., що ускладнювало діяльність не тільки вчителя, а особливо учня. Можна сказати, що педагоги Галичини опинилися в «підручникових ножицях». З одного боку – засилля польських підручників, а з іншого – недоступність до нових книжок, виданих у Києві чи Харкові. Галицькі вчителі і дидакти опинилися перед складним завданням, вирішувати яке було вкрай необхідно. Це було викликано змінами в структурі школи; вимогами розвиваючої («поступової») дидактики; актуалізацією знань з української мови й письменства. Так, наприклад, негайно треба було докорінно переробити читанки, бо, як відзначав М.Федусевич, «сьогодні їхній зміст, методичний уклад, зокрема, часове розпланування на поодинокі класи, та, головне, мова й прерізний правопис зовсім не «годяться»

для будь-якої школи» [425, 30]. Тому автор вважав за потрібне, по-перше, змінити зміст підручника, по-друге, посилити увагу на виховний потенціал літератури взагалі.

Для вирішення цієї проблеми автор пропонував чотири можливі концепції для укладу нових читанок: «1.Обмежити матеріал навчання майже включно до творів з українського письменства, а тоді треба б звзвити рами наших програм; 2.Розглядати його на тлі образів з історії української культури в найширшому значінні цього слова, а саме так, як цього хотять нові напрямки; 3. Поширити цей розгляд на огляд культури інших народів, головню сумежних, але заслужених в європейській культурі (це в згоді з новими програмами); 4. Крім того, дати цілу низку «уступів», що були б цікаві для молоді та одночасно при-готовляли її до практичного життя «на кожний випадок». Були б це картини з сучасного практичного життя, актуальні своїми темами (торгівля, промисел, винаходи)» [425, 31-32]. З цих чотирьох варіантів автор надає перевагу, звичайно, не першому, а третьому і четвертому. Цю точку зору висловлювали й інші відомі галицькі дидакти. Так, Я.Кузьмів вважав, що вчитель «має не тільки ввести учня в світ культурних скарбів даного народу (а доперва почерез національну в загальнолюдську культуру), але – і то передусім – взвичаїти його до творчого зусилля в межах даної культури» [215, 5].

На сторінках галицької педагогічної преси неодноразово висловлювалися слушні думки не тільки з приводу змісту читанок, а й самої манери викладу матеріалу. Наприклад, М.Федусевич писав, що матеріал шкільної читанки повинен бути цікавим, живим і актуальним, щоб захоплювати молодь, прилучати учнів до «роздумування»; бути науковим, різноманітним («цей матеріал треба сперти на найновіших здобутках науки у всіх ділянках культури»); включати досвід інших народів; бути пов'язаним з практичним життям.

Заслуговує особливої уваги ще одне побажання, висловлене щодо змісту творів, які мали б використовуватись у читанках. Зважаючи на дискусії, які були характерними для українського літературного життя 20-30-х років, М.Федусевич писав: «...пора вже порвати з тим становищем, що всі суспільні та взагалі життєві проблеми» розглядалися «майже виключно з селянсько-мужицької точки погляду». За його переконаннями, в читанках слід більше уваги приділяти творам, присвяченим інтелігенції, священникам та іншим соціальним

перствам, які з'явилися в останні десятиліття в українському народі [425, 42]. Само собою зрозуміло, що цей багатий і цікавий зміст повинен вкладатися в коротку форму, викладатися літературною мовою та обов'язково спонукати учнів до дискусії.

Виходячи з того, що «не в формі, а в змісті школа і будучність народу» [603, 116], Софія Котик з Перемишля стверджувала, що підручники повинні бути «популярні» і відповідати програмам. За її переконаннями, вони потрібні як учням, так і вчителям, бо дають можливість вдома повторити та закріпити новий матеріал. Вчителька вважала необхідним широке використання в підручниках окремих статей, творів («уступів») з галузей історії, географії і природи, які би доповнювали б «тамті предмети і тим самим поширювали горизонт дівтори. Уступи ті нехай оповідають звичаї і обряди нашого народу (і також інших народів), спосіб життя в минувщині, винаходи культури». Фактично С.Котик відстоювала необхідність покласти в основу змісту підручника принцип культуровідповідності.

І в наступні роки галицькі дидакти постійно продовжували пошуки принципів побудови шкільних підручників. При цьому основна увага приділялася навчальним книжкам з літератури (починаючи з букварів). Причини такої зацікавленості зрозумілі.

Як ми вже неоднаразово зазначали, основною віссю навчання було українознавство. Але в навчальних планах не було ані історії, ані географії України. Фактично з усіх українознавчих дисциплін залишалися мова і література. Зрозуміло, що з точки зору виховуючого впливу на учнів на першому місці була саме література. Тому увага до її викладання взагалі і до відповідних підручників зокрема була постійною на протязі всього міжвоєнного періоду.

Так, на думку М.Федусевича [425, 44-46], при створенні підручників треба старанно продумати найбільш доцільний підхід у розміщенні матеріалу, намагаючись створити з різних творів «якийсь цикль, або бодай підтягнути під одну провідну виховну думку». Дуже важливим був його заклик про дотримання єдиного правопису у всіх читанках. Притому той правопис (і взагалі літературна мова) мала будуватися не тільки на основі мови «мужиків», але й інтелігентів. Цю ж думку підкреслює і Я. Біленький, який вимагав, щоб українські учні говорили однією скрізь літературною сучасною мовою і писали одним правописом [32, 9].

Особливу увагу М. Федусевич приділяв насиченню підручників наочними засобами (ціла низка картин, малюнків, світлиць, нот і заставок, що відбивали б усю представлену в читанках культуру). Але слід враховувати його попередження, «щоб ці ілюстрації й приклади не були доривочним матеріалом, зібраним на швидку руку, тільки доцільно дібраним засобом для доповнення обговореного». Шкільний підручник не повинен бути завеликим за обсягом; виноски повинні подаватися під текстом, а методичні завдання під твором, тому що учні, як свідчать факти, не бажають «порпатися» в словниках та енциклопедіях.

Взагалі, основні вимоги до розробки шкільних читанок, запропоновані дидактами Галичини, можна звести до таких положень:

1. Урахування ставлення до навчання молоді, її зацікавленість;
2. Науковість матеріалу з ділянок культури в історичному розгляді, з поділом на класи відповідно до програм навчання;
3. Передбачення в підручниках і творах виховного змісту;
4. Здійснення міжпредметних зв'язків: «...треба подавати в кожній класі... «уступи» з найріднородніших ділянок людського духа і життя».
5. Врахування вікових особливостей та рівня підготовленості школярів.
6. Доступність і різножанрова подача матеріалу: «...щоб не все були оповіданнями або нарисами, але деколи прибирали драматичну форму, то знову видавали наукової розвідки, діяльогу, спогаду, гуморески, епопеї, або навіть сумішки різних елементів до ліричних включно».
7. Необхідність включення розділів із всесвітньої культури: старого світа, Візантії, Польщі, Московщини та інших держав Європи... розглядати, роз'яснюючи найважливіші питання (мистецтво, театр, науку, лицарство, культуру, освіту, родинне життя, винаходи і т.д.), що мали безпосередній або посередній вплив на культуру України.
8. У читанках необхідно передбачити умови для вивчення елементів теорії літератури: уявлення про композицію, особу, співвідношення змісту і форми і т.д.
9. Зв'язок з регіональними особливостями. Для цього необхідно добирати «найкращі тексти, по змозі в оригінальних говірках та ще з мельодією в нотках (навіть на кілька голосів) і з відповідними барвними ілюстраціями (світлинами) з різних сторін етнографічних українських просторів» [425, 38, 46].

Вимоги до шкільних підручників у сконцентрованій формі були сформульовані у статті «Невідкладні справи» часопису «Учительське Слово»: «Український нарід і українські діти чекають на нові шкільні підручники українські змістом і формою, згідні з новим устроєм шкільництва, з духом шкільних реформ і духом нових програмів навчання й виховання» [277, 179].

На підставі аналізу відповідних джерел, як друкованих, так і архівних, можна зробити висновок, що і в 20-ті, і, головне, в 30-ті роки дидакти Галичини приділяли серйозну увагу теорії шкільного підручника. Це було обумовлено багатьма причинами, головні з яких: перехід до нової структури середньої школи, розробка нових програм навчання в гімназіях і ліцеях, посилення виховної функції навчання.

Українські галицькі педагоги, вчителі-практики у міжвоєнну добу розробляли дидактичні основи шкільних підручників, звертаючи перш за все увагу на актуальність, цікавість матеріалу; наукову точність. Враховувались вікові особливості учнів; вважалося необхідним розкривати здобутки конкретного народу в окремих галузях на тлі досягнень світової науки: розглядати проблеми життя з точки зору різних соціальних груп. Неодмінною вимогою була відповідність навчальної літератури існуючим програмам; міжпредметні зв'язки; зв'язок матеріалу з практичним життям; насиченість змісту навчальних книжок елементами українознавства у поєднанні із загальнолюдськими цінностями.

Багато уваги приділяли галицькі педагоги проблемам побудови форми підручників: лаконічності, доступності, а водночас і проблемності викладу матеріалу; насиченості ілюстраціями, наочним матеріалом; використанню єдиної літературної мови.

Тільки гармонія змісту і форми шкільного підручника, стверджували галицькі педагоги, надають йому дидактичну цінність. Все це набувало особливого значення стосовно підручників саме для українських шкіл у Галичині, якщо враховувати відсутність офіційно затверджених програм. Фактично саме підручник обумовлював вибір методів, форм і організацію процесу навчання. Крім того, він мусив стати і важливим засобом для самоосвіти. Тому проблема шкільних підручників весь час залишалася в центрі уваги широких кіл галицької громадськості.

Отже, у 20-30-ті роки на галицьких землях постійно відчувалася нестача підручників для шкіл з українською мовою навчання. Рівневе піднесення освіти, оновлення її змісту, викликане зміною мети, яка

стояла перед школою, ще більше загострювали і без того болючу проблему створення нових шкільних підручників, оновлення змісту існуючих, приведення у відповідність до науково-обґрунтованих вимог мови викладу матеріалу та їх оформлення.

Особливе місце займала проблема створення читанок, зміст яких повинен був бути розроблений на основі культури, історії та географії України, а завдання й вправи мали носити виховуючий характер. Насичення змісту підручників елементами українознавства у поєднанні з загальнолюдськими цінностями створювали основу для збереження українського шкільництва, а також для посилення виховного впливу на кожну дитину. Нарешті, слід зазначити, що галицькі педагоги запропонували дидактичні основи до розробки шкільних підручників, які не втратили актуальності і в наш час.

2.3. Методи, засоби і форми навчання в галицькому шкільництві міжвоєнної доби

Галицькі педагоги розуміли, що у досягненні мети української школи, вихованні людини на «здатного, чинного творчого громадянина» визначну роль відіграє «не кількість, а якість історично-дидактичного матеріалу та методичний процес, як продукт спільних зусиль учителя й учнів» [214, 73-74]. Тому галицькі науковці наполягали на необхідності враховувати у шкільній практиці досягнення світової психолого-педагогічної та, зокрема дидактичної науки. «Треба позбутися давніх форм і метод в навчанні, бо, правду сказавши, ми все ще такі глупі і німі на ті великі ключі, що лупають здовж і поперек через целу земську кулю», – писав у 1929 р. М.Макух [248, ч.10, 21].

На початку 20-х років процес навчання розглядався як взаємодія учителя й учня. У ньому великого значення надавалося змісту навчання. Проте, які не були б навчальні плани, програми, підручники, вони залишались нейтральними, якщо педагог не знайшов шляхів активізації пізнавальної діяльності учнів. Як стверджував Б.Заклинський, «успіх досягається не стільки пройдених статей, а їх якістю і ступенем спожиткованя вложеного матеріалу» [156, 31].

У 20-30-ті роки у педагогічних часописах та окремих виданнях з'являється значна кількість матеріалів методичного спрямування. Відчувалася нагальна потреба, враховуючи досягнення психолого-педагогічної, філософської, соціологічної наук, дати вчителям хоча б основи

методики навчання. Тому з'являються підручники, які складаються з двох частин: одна була призначена для учнів, а в другій містилися методичні вказівки для вчителів. Наприклад, у читанці Б.Заклинського «Писанка» (Косів, 1919) у рекомендаціях для вчителів чітко проглядається використання різних методів навчання (аналітичного та синтетичного). Автор запропонував також перелік різних видів письмових вправ.

Явно методичного спрямування була і робота, яку Іванна Петрів написала разом зі своїм чоловіком – відомим учителем, а пізніше управителем народної школи ім. Маркіяна Шашкевича у Львові, – Денисом Петрівим. Йдеться про методичний підручник для вчителів: «Зразкові лекції природи в III класі в 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7-ми класових вселюдних школах» [295]. У цьому посібнику розроблено зміст розмов з учнями відповідно до програм з природознавства. Рецензенти схвально відгукнулися на це видання [37].

Корисною для вчителів української мови була і книжка відомого галицького педагога, методиста, журналіста Богдана Заклинського «Методика усного і письменного стилю для всіх шкіл» [160], де особливої уваги заслуговують практичні вказівки для вчителів і збірка «стилевих задач». Проблемам вивчення мови й навчання дітей правильної мови була присвячена збірка методичних порад-вправ Іванни Петрів «Діти говорять: Наука мови й мови» [307].

У 1933 р. була випущена брошура д-ра Ю.Сальоні «Нарис методики рідної мови» (спочатку її текст був надрукований на сторінках часопису «Українська Школа») [352]. Вчений присвятив свою працю проблемам вдосконалення методики викладання української мови.

Отже, у міжвоєнний період галицькі дидакти, намагаючись надати пряму допомогу широкому колу українських вчителів, постійно розробляли методики викладання окремих предметів. Вони старалися використати різноманітні найновіші методи, прийоми, форми і засоби навчання. Метод («метода»), на думку відомого педагога Д.Петріва, є основою навчання [296]. «Під поняттям метода, – писав В.Бень, – розуміємо порядок, в якому відбувається навчання і спосіб навчання (хід і форма). Інакше кажучи, методом називаємо плянову і доцільну працю вчителя, сперту на логічному і як слід продуманому заложенню» [22]. Всі компоненти процесу навчання тісно пов'язані. «Кожноденний стан освітньої праці залежить, – зазначав Михайло Галушинський, – від всіх чинників, які покликані до праці на сій ділянці» [80, 93]. У 20-ті

роки ХХ ст., коли так загострилася боротьба проти тільки книжкового і вербального навчання та посилилися вимоги до розвитку самостійності учнів, значного розвитку одержали евристичне і пошукове навчання. Цим пояснюється увага до лабораторних робіт і ручної праці. Згідно з цією методикою, вводилися нові способи навчання, які наближували його до життя. «Виклад і питання усе є тут привілеєм учителя, як до тепер, частіше є це право ученика. Понад усім царить тут лабораторійна форма... Займаючий виклад, виразна праця, самостійність, радість і бадьорість» [248, ч.10, 22].

Щоправда, дослідницький метод мав як позитивні, так і негативні наслідки. З одного боку, діти включались у різні види діяльності, а з іншого, нерідко втрачалась наукова основа процесу навчання.

У міжвоєнну добу поширеною у шкільній практиці була так звана дальтонівська метода, яка на Радянщині отримала назву «Дальтон-план» [175]. Один з вчителів Галичини писав на сторінках часопису «Шлях виховання й навчання», що «дальтонівська система належить нині до найпопулярніших методів у шкільному навчанні. Він поширений по всьому світі». Далі зазначалось, що через використання цього методу можна «оновити нашу школу, розбудити творчі сили учня і привчити його орієнтуватися критично в явищах і самостійно працювати» [100].

Основними принципами Дальтон-плану, як писав С.Сірополко, були: «1) свобода; 2) взаємна допомога та взаємодія серед колективу; 3) відповідність зусилля бажаному досягненню, – інакше, економізація часу» [406, 9].

Один із вчителів з Наддніпрянської України у своєму листі так описав практичне втілення новітнього методу: «Працюємо в школі по американській методі т.зв. «Дальтон-план». Згідно з ним, учитель не викладає в школі, а пише програму для дітей. В програмі показує, які досліди треба зробити, які приладдя до цього потрібні, книжку й сторінку, де це описане, а всі висновки з проробленого діти повинні зробити самі...Такий спосіб навчання дає дуже гарні наслідки» [169].

Використання дальтонівської методики в шкільній практиці різних країн та на галицьких землях знайшло відображення на сторінках галицької педагогічної преси. Слід відзначити статті, в яких узагальнювався педагогічний досвід у цьому напрямку. Це огляди і дослідження Ю. Гасенка, А. Домбровського, Я. Кузьміва, І. Лобая, С. Сірополка та ін. [84; 111; 214; 237; 365].

Дальтонівський метод поступово почав впроваджуватись і в школах Галичини. Наприклад, та система на 4, 5, 6-му роках навчання була введена в школі с. Старий Яров (Яворівського повіту). Там Дальтон-план застосовувався з урахуванням особливості школи; і саме ця обставина вважалась дослідниками принципово важливою. То був знак, що «метода» «достосується до середовища, затримуючи в головних рисах форму – вливає в неї відмінний, своєрідний зміст» [214, 61].

Навчальний процес у школі с.Старий Яров був побудований таким чином: на 4-му році навчання лише два предмети були «здальтонізовані» – українська й польська мови; на 5-6-му – чотири предмети (українська й польська мови, рахунки й рисунки). Навчання інших предметів відбувалося у звичайному режимі. На 5-6-му роках щоденно від 8 до 9 години ранку йшло навчання з «нездальтонізованих» предметів, а з 9 до 11 – з предметів «здальтонізованих». Загальний розподіл годин був такий (див. табл.2.1).

У період між 9-11 годинами могли проводитися спільні інформаційні лекції, де давалися вказівки по виконанню конкретних завдань. Решта часу займала індивідуальна праця учнів. Темі, які призначалися для опрацювання на 10 днів, учні одержували письмово. Аркуш був поділений на 4 частини, в кожній з яких зазначався об'єм праці на декаду із кожного з чотирьох «здальтонізованих» предметів. Зразок завдань для самостійної роботи учнів наводимо у Додатку 3.

Таблиця 2.1.

Тижневий розподіл годин у школі с.Старий Яров

День тижня	Г о д и н и		
	8 – 9	9 – 11	11-12
Понеділок	Історія	Здальтонізовані предмети, лучені у вимірі: польська мова — 4 год.; українська мова — 4 год.; рахунки — 3 год.; рисунки — 1 год.	Релігія
Вівторок	Природа		
Середа	Географія		
Четвер	Руханки, співи		
П'ятниця	Історія		
Субота	Роботи		

Джерело: [214, 61]

Якщо переглянути запропоновані теми, наприклад, з української мови (теми з польської мови були аналогічні), то можна в них виділити: вступ, спостереження й усне опрацювання; письмові вправи, додаткова (надобов'язкова) праця. Після виконання письмових завдань учень мав звітуватися за виконану працю перед учителем. За результати праці з кожного предмету учень отримував оцінку. Така організація роботи (у порівнянні з класно-урочною системою) виключала можливість для учня обминути той чи інший матеріал, тему, вправи і т.д.

Разом із тим, слід зауважити, що в Галичині не було єдиної точки зору щодо дальтонівської методики. На думку П.Біланюка, наприклад, вона знижувала виховні цінності навчання, бо «сприяла передовсім заняттям індивідуальним зі шкодою до виховання громадського (суспільного)» [26, 296]. У той же час І.Лобай, навпаки, вважав, що цінність цього методу якраз і полягала «на усупільненні дітей і на скооперуванні їх до спільної праці з учительством та частинно також з батьками. Метода ця видвигала особливо на перше місце самонавчання учня» [237, 397]. Позитивна оцінка дальтонівському методу як такому, що дає можливості для творчого пошуку вчителя і учнів, була висловлена А.Домбровським і В.Калиновичем [111, ч.11, 14; 178, 92].

Найбільш об'єктивно, на наш погляд, підійшов до визначення позитивних та негативних рис Дальтон-плану С.Сірополко. Серед перших він називав можливість кожному учневі працювати за своїм індивідуальним темпом; регулярність, «щоденність» контролю за рівнем знань, умінь і навичок учнів; постійна допомога вчителя; свобода навчання, яка залежала від інтересу учня до предмету та рівня свідомості, відповідальності за вчасне виконання завдань; відсутність часової регламентації, великі можливості для виявлення активності і самодіяльності; цілість опрацювання матеріалу, розділеного на окремі завдання; створення умов для розвитку культури розумової праці (планування, пошук методів виконання та ін.); свідоме ставлення учнів до навчального матеріалу; ріст інтенсивності праці як для учня, так і для учителя. Серед негативних сторін С.Сірополко згадував відокремленість предметних кабінетів, прибільшення значення лабораторних занять у порівнянні з класними заняттями, недосконалість обліку успішності учнів [365, 25-28].

Сама засновниця методу – учителька Паркгурст з міста Дальтона у Великій Британії – застерігала, що його доцільно застосовувати в

старших класах. Проте А.Домбровський описав методику пристосування дальтонівського методу навчання в молодших класах і навіть у першому класі Кракова і в Чехії. Ця ідея була підхоплена і деякими галицькими педагогами [112; 113].

Як бачимо, в західноукраїнських школах на основі світового досвіду активно розроблявся і втілювався в життя дальтонівський метод навчання – звичайно, з урахуванням регіональних особливостей.

На початку 30-х років у школах впроваджувались нові методи навчання, які ґрунтувалися на психологічних особливостях учнів. В основному відбувся перехід від дедуктивних до індуктивних методів навчання. Складалася нова методика викладання на основі кореляції знань з різних предметів. Цікавою з цієї точки зору є стаття Ю.Богачевського «Про можливість кореляції при навчанні математики та фізики». Під кореляцією автор розуміє «зв'язок поміж одним предметом а другим предметом чи другими ділянками знання. Ціллю от такого навчання є: дати меньш-більш заокруглений світогляд та показати, що такийто предмет – це не є щось відірване, а навпаки, що в'яжеться з іншими ділянками знання та життя»: Так, на думку Ю.Богачевського, при вивченні фізики важлива не тільки кореляція з математикою, але й з історією, географією (особливо при розгляді питань метеорології) та ін. [33]. Ідею кореляції пропагував М.Терлецький [407], а в початковому навчанні – М. Божиковський [36], Кореляція відбувалася, зокрема при використанні дальтонівського методу.

Повноправним ставав дискусійний метод навчання. «Саме реальні науки, – писав О.Макарушка, – ведені уміло гевристичною метою, є посібні подати дітям відповідне й формальне й матеріальне образання» [247, 14]. Використання цього методу вимагало принципової уваги до стилю спілкування в народній школі. Саме стиль ставав основою нових способів навчання при викладанні найрізноманітніших предметів. Тому, на думку багатьох авторів, слід приділяти більше уваги на уроках рідної мови розвитку стилю спілкування, бо він є «часткою науки рідної мови, її цвітом і вінцем». Як писав А.Домбровський, навчити дітей стилю мовлення і спілкування можна способами порівняння, узагальнення, логічним обґрунтуванням своїх думок з допомогою логічного оформлення мислення [110, 5].

Таким чином, характерною особливістю методів навчання, що найбільш широко використовувалися у шкільній практиці міжвоєнного

періоду, було призначення викладу для слухачів. «Слухач стоїть тут на першому місці, – стверджував М.Дужий, – все інше сходиться на другий план» [116, 6-7]

У першій половині 30-х років проглядається схильність до теорії діяльності, на основі якої ґрунтовні знання і навички дитина може здобути тільки «пересвідченням у тому, що вона сама дасть собі раду, що власними зусиллями зуміє побороти труднощі» [352, ч.3-5, 50]. Саме тому значне місце в навчанні всіх предметів відігравали практичні методи роботи. Так, при вивченні української мови дітям пропонувались вправи на говоріння і писання, написання рефератів; значна увага приділялась виконанню домашніх завдань.

З метою вироблення «мови в слові» <зв'язне мовлення – Т.З.> галицькі вчителі використовували такі вправи, як » балачки, гутірки, довільні розмови, обсервація <спостереження – Т.З.> та на її тлі розмови, описи образів, надавання заголовків (назв) образкам, збірне оповідання, оповідання на тлі пережитої дійсності, описи, звіти з особистих помічань, звіти з прочитаних лектур, зміст лектур, пляни читанок або лектур, промови, дискусії, характеристика осіб тощо.» Для вироблення навичок письма у галицькому шкільництві використовували: завдання з техніки писання, орфографічні та стилістичні вправи, шкільні задачі та ін. [41, 16].

Спираючись на основні вказівки проектів програм навчання української мови, М.Пушкар радив учителям у співпраці з учнями збирати «багато усної творчості своєї місцевості (й околиці) і використати його із успіхом для національного й загальнолюдського виховання та для навчання поезії й мови». За переконаннями автора, сама участь учнів у зборі казок, оповідань, звичаїв, обрядів, байок, святкових пісень, колядок, щедрівок, забав, пісень (ліричні, суспільно-побутові, стрілецькі, бурлацькі), переказів, легенд, співанок, допомагає «сприйняттю природним способом скарбів духовної культури села, міста і т.д., що впливає на виховання шановливого відношення до неї; докладнішому пізнанню мови свого середовища, звичаїв, обичаїв, легкому розумінню говорів, а далі і літературної мови; передачі любові до усної народної творчості із роду в рід; розширенню культурного кругозору; набуттю навиків розрізняти справжні види мистецтва від «безвартісних» і т.д. [332, 1-5].

Важливе місце в організації навчання педагога надавали такому методичному прийому, як включення дітей у драматизацію та інсценізацію прозових літературних творів [226]. Участь у них розвиває

і дітей творчі здібності, пам'ять, уяву, збагачує їх мову, робить вільнішими їх рухи, міміку, формує комунікативні здібності (суспільний інстинкт), а головне – викликає самостійну творчість дітей [465]. Так відбувається поступовий перехід від репродуктивного до частково-пошукового методу навчання, при якому учень переборює труднощі методом праці. «Прямуймо до того, – наполягав М.Макух, – щоб він <учень – Т.З.> сам міг знаходити, сам відкривати, сам творити, сам висказувати свої думки, розвивати свою розмову, бо не сума знання чинить людину спосібною до життя, але сила вміння. Вживаємо до цього чинної методи, бо тільки вона творить чудеса» [248, ч.10, 22].

Як підкреслював д-р Ю.Сальоні, ефективність у навчанні досягається впливом на зону найбільшої активності учня. «Всяка відповідь учня, навіть у так званому відпитуванні старої лекції, мусить бути вислідом якоїсь нової розумової праці учня» [352, ч.3-5, 50-51]. Це твердження збігається з аналогічною думкою Л.Виготського. Такі процеси спостерігалися в усіх типах шкіл, навіть у нижчеорганізованих школах. Так, Денис Петрів, писав, що невід'ємним структурним компонентом лекції є: а) зацікавлення (наприклад, практичні вправи на вимірювання довжини різних предметів); б) включення дітей у різні види діяльності («вправи, на яких діти вчать виконувати ділення, зачерпнені з практичного життя») [298]. Наприклад, перед учнями ставились завдання практичного напрямку, при виконанні яких використовувались як індивідуальні, так і колективні форми роботи.

Ця ревізія методів навчання обумовлювалась не тільки метою та змістом навчання, але й організацією спільної праці, яка проводилася під керівництвом педагога, але носила більш самостійний, творчий, пошуковий, дискусійний характер. З цього приводу цікаву думку висловив І.Ющишин, який зауважив, що в порівнянні «з дотеперішньої догматичної методи центральним предметом кожної лекції став учень, а не учитель» [473, 213].

Галицькі педагоги в міжвоєнний період почали частіше використовувати «начеркову методу». Вона дозволяла через унаочнення навіть слів, склад яких накреслювався прямими та іншими геометричними фігурами, багато разів повторювати матеріал при мінімальній затраті часу [251]. Неважко помітити, що замість аналітико-синтетичного методу тут проглядаються елементи наочних, частково-пошукових та репродуктивних методів навчання. Взагалі, в

цей період шкільна практика повертається до практичних та наочних методів навчання.

Наочні методи навчання передбачали використання різноманітних приладів, раздавального матеріалу (в той час їх називали «конкретами»). Це, на думку Іванни Петрової, було половиною успіху взаємодії учителя й учнів [303, с.218].

У 20-30-ті роки в галицьких школах широко використовувалися методи стимулювання навчально-пізнавальної діяльності школярів. Особливо сприяли розвитку інтересу до навчання включення учнів до рольової гри та створення в природних умовах штучних ситуацій. Такою, наприклад, була рольова гра при вивченні рахунків у народних школах. «Забава в склеп» була прикладом життєвої «конкрети»: тут і важення, і вимірювання, і встановлення відповідних відносин між учнями – все це відбувалося в природній обстановці. Проте іноді вчителеві необхідно було самому створити умови для відповідної гри. Так, при вивченні рахунку до 10 вчитель приніс у клас палички і запропонував пов'язати їх у в'язанки по 10, мотивуючи це відсутністю в нього часу, аби це зробити йому самому, а палички, як пояснив він учням, дуже потрібні йому для роботи в іншому класі. Діти самостійно старалися без помилок виконати прохання свого вчителя, бо цим вони допомагали своєму наставнику [303, 220].

Вивчення конспектів уроків учнів учительських семінарій, які вони проводили під час педагогічної практики, теж звертають увагу на широке використання таких прийомів стимулювання пізнавальної діяльності учнів, як розповіді цікавої історії, виразне прочитання напам'ять уривка за темою з різних предметів, навчальна гра та ін. [598, № 131].

Великого значення надавали галицькі педагоги теоретичному обґрунтуванню та практичному застосуванню активних методів навчання: складанню і розв'язку загадок, шарад, перехресниць та ребусів. Саме ребус, на думку І.Михайловського, становить «одну з найбагатриших та найбільш повчальних ігор з усіх отих закрути-головок. Він заставляє дитину думати, сталить її ум, загострює цікавість, викликає благородне суперництво, доє нагоду не про одне довідатися й не одного навчитися, отже, поширює та збагачує знання, а його розв'язка приносить теж велике, заслужене вдоволення» [268, 57]. Важливою вимогою для ефективного використання ребусів як

засобу навчання і методу стимулювання пізнавальної активності учнів була їх відповідність рівню розумового розвитку дитини. Зміст і оформлення ребусів повинні були віддзеркалювати найближче оточення дитини.

Однією з найважливіших груп методів стимулювання пізнавальної діяльності учнів була (і залишилася!) система оцінювання. У галицьких школах успіхи школярів у навчанні визначалися якісними показниками: похвально, дуже добре, добре, достатньо, вдовольюче, недостатньо. У першому півріччі першого класу оцінювання, як правило, не відбувалося, а в деяких школах воно не було протягом всього першого року навчання. Проте в листку успішності все ж давалась якісна характеристика рівня знань, умінь і навичок в цілому (з усіх предметів тразу). У разі невиконання учнем програмових вимог він не був кваліфікований – із зазначенням причини того [598, № 1207, 1216].

Друга половина 30-х років характеризується деяким зниженням інтересу до лабораторного методу навчання. Це не означало, природньо, що лабораторний метод навчання був повністю відкинутий. Він продовжував використовуватись у педагогічному процесі, але «дуже обережно й поступово, залежно від мі-сцевих умов, від рівня кляси» [96, 65]. І все ж давала себе знати відсутність необхідної кількості підручників, словників, граматик, допоміжної літератури та популярних інформаційних джерел. У таких умовах на перший план виходили словесні методи навчання, що, в свою чергу, викликало заперечення проти надмірної вербалізації процесу навчання. Так, проф. П.Ісаїв називав тогочасну школу «школою балакунів», пояснюючи свою різку оцінку тим, що «дискусійна метода вигнала порядну науку, заступивши її дописами порожніх дискута-нів» [176, 56]. Протилежної думки притримувався проф.М.Федусевич, який, навпаки, вважав дискусійний метод найбільш ефективним. Ймовірно, як це часто буває, істина знаходиться десь посередині: ні в якому разі не можна відмовлятися в школі від дискусійного методу, який лежить в основі проблемного та частково-пошукового методів. Тому нема підстав вважати, що «дискусійна метода» в чомусь протирічить «порядній науці».

Наведені приклади дозволяють стверджувати, що передові вчителі шкіл Галичини використовували різноманітні методи в навчальному процесі.

Наприкінці 30-х років проблема методів навчання постала з новою силою і знаходилась у полі зору відомих західноукраїнських дидактів. Це можна пояснити, по-перше, тим, що в основу організації навчально-виховного процесу було покладено врахування психічних здібностей, задатків учнів на основі розвитку їх активності в різноманітних видах діяльності. По-друге, змінювались завдання школи, яка прямувала до синтезу теорії з практикою. Нарешті, не могло не враховуватись оновлення змісту освіти, зміни програм навчання, а також розробка нових підручників.

У досліджуваний період учителі не відчували, як це було раніше, суворої регламентації у виборі тих чи інших методів навчання. З цього приводу точилися дискусії. Назва статті В.Беня «Що важливіше: метода чи вислід праці» [22] досить виразно передає саму суть полеміки. З одного боку, існувала тенденція до повного нехтування методів навчання (так зване «відметодизування»). Стверджувалось, що головне – це результати праці, а якими способами взаємодії педагога й учня це досягнуто – не має значення. З іншого боку, існував похід «методизму», коли в погоні за оригінальністю методичної моди не раз використовувалися без потрібної експериментальної перевірки непродумані, необґрунтовані, непристосовані до конкретних умов методи, від яких вчителі мусили дуже швидко відмовлятися.

Більш зважену позицію в цьому питанні займали Ю.Богданів, М.Яворська та ін. Зокрема, Ю.Богданів наполягав: у шкільній практиці необхідно використовувати більше вже апробованих, «здорових метод, що однаке не значить, щоби завернути аж цілком назад до тих зовсім уже старих пасивних пам'яткових і тільки рецептивних метод «звідси – доти» [34, 200]. Оцінкою результативності тієї чи іншої методики, звичайно, буде практика: «Якщо діти, – писав В.Бень, – приписаний матеріал опанували зі зрозумінням, будьмо спокійні. Це найкращий показник, що наша метода добра. Якщо буде інакше, будьмо приготовані на слухний закид, що наша метода невідповідна» [22, 24].

В усякому разі, позитивним було те, що вчителі відчули нарешті можливість проявляти самостійність, творчість у виборі того чи іншого методу навчання, що не заперечувалось навіть новими шкільними програмами. «Ніякої встановленої, обов'язкової однієї методи при навчанні живої мови, – зазначав Є.Грицак, – тепер немає» [96, 64]. Свободу вчителя у виборі методів навчання констатував

також Я.Біленький. Це залежало, на його думку, від укладу школи та програм навчання. Але при тому вчений все ж вважав, що найбільш доцільно використовувати методи дискусії, а інколи – індукції [32, 10].

Таким чином, відстоюючи ефективність тих чи інших методів навчання, галицькі дослідники вказували на неможливість самих методів бути кращими чи гіршими. М.Макух зауважував, що «абсолютно найкращої методи нема; кожна метода набирає своєї справжньої вартості тільки через те, що вона є власністю певної особи» [248, ч.10, с.21-24]. Добрий вчитель, писав М.Федусевич, з метою підвищення ефективності навчання «не допустить до прогайнування часу чи пустомельщини при нових методах, – а не відкине добрих сторінок «старих» способів навчання, якщо тільки вони не йдуть проти нових вимог навчання» [425, 34-35].

Дискусії з приводу методів як важливого компоненту процесу навчання точилися і на сторінках педагогічних журналів, і у виступах на семінарах, на методичних курсах, учительських читаннях. Такі дискусії сприяли утвердженню в практику роботи шкіл нових методів навчання, теоретичному обґрунтуванню проблеми та розробці вимог до ефективного відбору методів. Цікаві пропозиції щодо критеріїв вибору методів навчання висловили Я.Біленький, І.Велигорський, Д.Петрів, М.Федусевич та ін. Ось деякі з них: базування на розвитку індивідуальних здібностей, інтересів школярів; включення учнів у різноманітні види навчальної діяльності з урахуванням їх інтересів, задатків та побажань (праця учнів повинна бути «збірною й свобідною»); самостійність учнів і змога самостійного розумового розвитку під керівництвом учителя; прикладний характер діяльності учнів; особистість педагога, який повинен покинути виклад, що «накидує учням готове знання, а також не користуватися сугестією, що наломлює роздумування учня до способу думання вчителя».

Під час дискусії були сформульовані основні умови оптимального вибору методів навчання. Серед них називалися відповідність методів меті та змісту навчання, психологічним і віковим особливостям учнів, місцевим чинникам, а також особистості вчителя. Саме від учителів, на думку М.Федусевича, «залежить, щоб ми вміли зберігати «пристойну» міру, бо й при найновіших методах можна попасти в «крайність» і знудити ними загал молоді. Зате навіть найдовший

виклад можна різними засобами оживити, зацікавити молодь і навіть покликувати її до реакції» [425, 34].

Отже, основними методами навчання, які використовували педагоги Галичини, були: за джерелом інформації – словесні, практичні, наочні; за логікою передачі інформації – індуктивні та дедуктивні; за рівнем самостійності – лабораторний метод, робота під керівництвом педагога та самостійна робота; за рівнем самостійності мислення – репродуктивний, проблемно-пошуковий та частково-дослідницький.

Таким чином, у міжвоєнні роки галицькі педагоги (і теоретики, і практики) працювали на рівні передових педагогічних ідей свого часу і намагалися в практичній роботі втілити в життя надбання як світової педагогіки, так і результати власних пошуків. Особливо це стосується організаційних форм навчання.

Основною формою навчання в школах Галичини була лекція (сьогодні ми кажемо: урок), елементами якого виступали: організаційний момент, подача і закріплення нового матеріалу, перевірка знань, умінь учнів, домашнє завдання. Ці загальні положення були конкретизовані у статті Я.Мацюка «Будова лекції». Він зазначав, що лекція повинна бути зв'язана з попередньою темою і має складатися з так званих «методичних одиниць». На кожній лекції повинен бути комплекс психологічних процесів («розбудження аперцепційної маси, присвоєння нових виображень, усистемізування їх, абстрагування, узагальнення, приновлення»), дидактичних моментів («встановлення мети й приготування або вступне обговорення; подання нового матеріалу; пов'язання виображень; збирання й упорядкування матеріалу понять; приновлення засвоєного загального знання») [257]. Аналогічну точку зору відстоював і Денис Петрів [300, 124].

Методику підготовки і проведення лекцій запропонував також М.Ваврисевич. Педагог звертає увагу на важливе значення початку лекції, від чого, на його думку, часто залежить її успіх та результативність, а також вміння вчителя ставити питання, які повинні «бути прості й правильні щодо мови й логіки» [44, 40-41].

На думку галицьких дидактів, не можна закінчити лекції, якщо вчитель навіть досяг поставленої мети до пояснення матеріалу. Треба ще закріпити («утривалити») нові знання учнів, «сперти» їх на нових прикладах і «нав'язати» до відомих речей, а в кінці задати домашнє

завдання («домову вправу»). Д.Петрів одною з причин відносно низької успішності дітей називав не сам по собі спосіб навчання чи подачу нового матеріалу, а незначну увагу, яка приділялась закріпленню нового матеріалу та відсутність письмого та усного контролю за рівнем засвоєння матеріалу учнями [296, 15].

Уявлення про структурні компоненти уроку дають конспекти з математики, за якими працювали педагоги в народних школах Галичини. Основні моменти конспекту передбачали предмет, тему, засоби зацікавлення [298, 83]. Деякі інші варіанти структури лекцій були запропоновані в журналах «Шлях виховання й навчання» [227; 302] і «Учительське слово» [457]. Варіанти конспектів уроків з української мови див. у Додатку И.

Цікаві думки висловлює Д.Петрів і з питання структури уроку. Тема уроку може бути одна, а структура цієї форми навчання в різних класах інша. Пояснюється це різним рівнем підготовленості дітей, а також особистістю учителя. Заслуговує уваги висновок галицьких дидактів, який має пряме відношення до сьогодишньої школи, що при визначенні структури уроку необхідно враховувати обставини; ступінь розвитку і підготовленості учнів; середовище, умови, в яких відбувається навчання; зміст («якість матеріалу навчання»); особистість учителя.

Після уроку нерідко використовувалася така форма навчання, як лабораторна робота. Так, для тих, хто вивчав фізику і хімію (в основному це учні ліцеїв природничого та математично-фізичного типу), складалися детальні програми для роботи у фізико-хімічних лабораторіях. Зауважимо, що ефект навчання, на думку дидактів, можливий при умові, якщо лабораторні роботи не будуть випереджувати теоретичних лекцій; за результатами роботи учні безпосередньо після виконання роботи в одному зошиті готуватимуть повідомлення, реферати, які доповнять графіками, малюнками.

Поряд з лекціями в школах використовувались і інші форми навчання. Найбільш поширеною серед них була екскурсія. Ось яку методику організації математичної екскурсії запропонував відомий галицький дидакт І.Ющишин. Основною метою її проведення, на його думку, може бути: 1) практичне застосування матеріалу, вивченого в школі; 2) збір математичного матеріалу для уроків у школі; 3) вивчення нових відомостей з математики. Весь план екскурсій з точно визначеними темами для кожної групи мав бути розроблений учите-

лем заделегідь і погоджений із загальним планом шкільних екскурсій [476]. Н.Дорошенко акцентувала увагу на такі основні етапи організації екскурсії: усвідомлення мети та розробка плану її проведення; визначення змісту та ролі екскурсорода; встановлення форми підсумкової інформації учнів; дискусія по підведенню підсумків; наочне оформлення результатів роботи [114, с.17]. Вона розподіляла екскурсії за такими напрямками: ознайомлення з природою, побутом чи людською працею.

У практиці роботи шкіл використовувалися також такі специфічні форми навчання, як дискусії, домашня робота, екзамен. При їх проведенні відповідне місце займали індивідуальні, парні, фронтальні та колективні форми організації роботи. Так, у ліцеї, на думку Я.Біленького, доцільно пояснення учителя поєднувати з рефератами учнів, «під умовою, що будуть вони річево й зв'язно складені та стилістично відповідно оформлені» [32, 11].

Дидакти 30-х років вбачали один з шляхів підвищення ефективності педагогічного процесу у використанні при його організації різноманітних форм навчання. Виступаючи за індивідуалізацію навчання, вони одночасно відстоювали думку про неможливість панування в практичній роботі якоїсь однієї форми. Тому колективізм у праці був одним з принципів, який лежав в основі організації процесу навчання, що, звичайно, не виключало індивідуалізації цього процесу. На думку П.Біланюка, виховна цінність колективного навчання «є навіть більше, як навчання за дальтонівською метою» [26, 296].

Вище вже було сказано, що однією з основних тенденцій розвитку шкільництва в галицьких землях, які відбувалися наприкінці 30-х років у педагогіці, було намагання перенести акцент з предмету навчання до душі дитини. Особливо це знайшло відбиток у сфері домашніх письмових праць (так називалась домашня робота), яка розглядалась не тільки як форма, але і як важливий структурний компонент процесу навчання.

Аналіз змісту домашніх завдань, наприклад, з української мови і літератури, запропонованих на показових лекціях [253], дають підставу стверджувати, що завдання носили пошуковий, нерідко творчий характер, вимагали від учня самостійності мислення, варіативності рішення. Так, Д.Козій наполягав, що учнів треба зробити «активними учасниками задавання, що й матиме немаловажний вплив на відношення учнів до предмету навчання» [193, 51].

Галицькі дидакти радили уважно підходити до вибору теми домашніх завдань, зокрема, не задавати таких тем, які примусово змусили б учнів цілого класу писати який-небудь «літературний твір». На думку Є. Грицака, яка і сьогодні здається нам дуже актуальною, «такі «винаходи» змушують дітей мучитися без ніякої користі для предмету, а найбільш мучать цим бідних батьків, що пишуть самі такі «твори», або бігають по місті, щоб їм хтось написав дещо» [96, 64]. Д.Козій вважав за потрібне створити момент зацікавлення, «перекинути місток» між працею в класі до праці, яку учень має виконувати дома; задавати домашнє завдання не поспішно, а з обов'язковим його поясненням; передбачити можливі неясності, тому залишити час на запитання учнів. Такі запитання, участь школярів в обговоренні домашніх письмових завдань мають велике значення для самого учителя, допомагають йому зорієнтуватися: котрі завдання відповідають, а які не відповідають психіці даного віку. При цьому автор робить важливий і для сьогоднішньої школи висновок, що якщо учні виступають співучасниками завдань, то таким чином підвищується не тільки ефективність домашніх праць, але й змінюється на краще ставлення до самого предмету навчання [193].

Одне з головних завдань школи полягало у підготовці учнів до виконання домашнього завдання. У цьому сенсі було важливо не тільки розповісти, а й показати учневі, як має він самостійно, без допомоги зі сторони планувати та виконувати домашнє завдання. Так школа сприяла виробленню загальнонавчальних умінь і навичок і спонукала школярів до самоосвіти [331].

Особливого значення проблема формування загальнонавчальних умінь і навичок набула у міжвоєнну добу. Педагогіка 20-30-х років, як зазначав Г.Терлецький, «взяла на себе розв'язку й цієї пекучої проблеми: не тільки завдати, але передовсім *н а в ч и т и, я к в ч и т и с я*» [405, 12-13]. Увага до цього питання пояснювалася динамічним характером виховання, необхідністю нової організації самостійної праці учнів у школі, що було викликано зміною взаємовідносин учителя й учня в процесі навчання, коли учень почав займати активну діяльну позицію. Тому тогочасна дидактика а звертала більше уваги, ніж раніше, на раціональну підготовку учня до самонавчання, самоосвіти та самовиховання. Основним постулатом для розв'язання цієї проблеми у тогочасній педагогіці стало гасло: «навчити учня, як він має вчитися».

Галицькі українські педагоги у міжвоєнну добу теоретично обґрунтували і накопичили значний досвід по розв'язанню цієї важливої проблеми. (Це питання більш детально висвітлено у нашій статті «Навчати учня вчитися» [133]).

На нашу думку, досвід галицьких педагогів досить цікавий і може бути використаний вчителями сучасної школи при виробленні у школярів загально-навчальних умінь і навичок як важливого шляху інтенсифікації навчання, економії часу і сил.

Важливою формою навчання в гімназіях того періоду були екзамени зрілості. За інструкцією 1925 р., були встановлені три варіанти екзаменів зрілості: звичайний, розширений і екзамен екстернатів – окремо для кожного типу гімназій. Екзамен складала на тій мові, на якій цей предмет викладали в школі, але записи в офіційних документах велись переважно польською мовою.

Уявлення про екзамени зрілості з української мови дає Додаток К. Екзаменаційні теми мали диференційований характер (різні завдання для відділів А і Б). Темі творів передбачали розкриття любові до своєї Батьківщини, гордості за надбання її літератури і вимагали при їх написанні виявлення національної свідомості, прояву своєї позиції. Те ж саме стосується і усних екзаменів з української мови. Можна зробити висновок, що поступово характер питань змінювався; вони ставали більш проблемними. Так, у Рогатинській приватній гімназії УПТ на екзаменах у 1927 р. питання були надто загальні, розраховані на просте відтворення вивченого матеріалу: «Картини військового життя в народній поезії й літературі», «Опис природи в українській літературі», «Картини шкільного життя й виховання в українській літературі», «Українська драматична література» і т.п. Прошло трохи більше 10 років, і на екзаменах у тій же гімназії (1939 р.) питання ставились вже інакше: «Мотив вини та кари в народних думках», «Найкращі малюнки природи в українському письменстві та їх зв'язок з життям автора», «Мотив внутрішньої боротьби в творчості І.Франка», «Віщий Боян у «Пісні про похід Ігоря на половців» та постаті співців у відомих мені творах українського письменства», «Спільні елементи в драмі-феєрії Л.Українки «Лісова пісня» та оповіданні М.Коцюбинського «Тіні забутих предків» та ін. [596]. Деякі з цих тем і сьогодні могли б зацікавити вчителя української мови та літератури. Заслугове на увагу й те, що деякі екзаменаційні

питання були пов'язані з зарубіжною літературою: «Король Лір» Шекспіра, «Тартюф» і «Скупар» Мольєра. Це означає, що теми із зарубіжної літератури не вивчалися відокремлено від літератури української.

Кінець 30-х років характеризується не тільки збільшенням кількості всякого роду іспитів, а й підвищенням їх складності [254]. У порівнянні з 1925 р. збільшилась кількість іспитів, і учням за будь-яких умов не давали звільнення від складання того чи іншого екзамену. Все це, як неодноразово підкреслювалось у педагогічній пресі того часу, сприймалось як «удар по педагогіці», бо ті іспити не завжди враховували психіку учня, «ступінь його розвою», а тим самим не відповідали меті школи [414]. Перелік письмових, усних екзаменів, які складались у державних ліцеях Галичини наприкінці 30-х рр. ХХ ст., наведений у Додатку Л.

Можна зробити висновок, що нові іспити, а також умови їх проведення були педагогічно шкідливі. Як сказано в статті «Удар по педагогіці», школа повинна взяти на себе відповідальність за майбутню долю своїх випускників, а не перекладати її на самих учнів, штучно збільшуючи кількість екзаменів та ускладнюючи умови їх проведення. У статті дуже вчасно ставилось важливе питання: «Треба розглядати методику праці самої середньої школи, перевести реформу від основ, від початку, щойно тоді можна ставити і високі вимоги» [414, 120].

Таким чином, перед початком другої світової війни в школах Галичини відбувались неоднозначні процеси. З одного боку, посилювались вимоги до рівня знань, умінь і навичок учнів через таку форму контролю, як іспит; одночасно це був і важливий шлях активізації пізнавальної діяльності. Але разом з тим ті зміни, які відбувались в організації іспитів, далеко не завжди були обґрунтованими, педагогічно правильними. Невирішені проблеми школи в організації освіти, методиці викладання окремих предметів перекладались на плечі учнів, що не сприяло становленню їх особистостей. У розробці методів і форм навчання було багато пошуків, навіть помилок, але були і цікаві думки, твердження, які, на жаль, не завжди були широко втілені в школах того часу. Та вже те, що ці проблеми обговорювались, навіть те, що вони були поставлені, сприяло розвитку дидактичної думки Галичини. Це стосується і теоретичної розробки проблем, пов'язаних з використанням різних засобів навчання.

Як відомо, в навчанні виступають два чинники: учень та учитель. На думку Д.Петрива, «учень опирається на вроджені психічні й фізичні дисиденції, а вчитель на знання, досвід і засоби» [300, 125]. Проте самі по собі засоби навчання, як писали західноукраїнські дидакти, не самоціль, вони лише допомагають педагогу досягти мети навчання. «Предмети, що їх обсервують учні, – підкреслював В.Безушко, – не є ціллю навчання, тільки засобом добути знання». Головне завдання використання різноманітних засобів навчання – сприяти активізації розумової діяльності учнів. Але щоб засоби навчання діяли як важливий компонент навчального процесу на практиці, автор висуває вимоги до їх підбору і використання, яких повинен дотримуватися учитель. Він повинен сам підбирати наочні засоби залежно від поставленої мети і пропонувати їх у визначеному порядку, який залежить від ступеня труднощів розуміння деяких ситуацій, представлених на образах. Учитель має дбати, щоб діти правильно зрозуміли і зуміли словесно описати побачене, щоб вони, вилучаючи окремі елементи, в той же час були в змозі сприймати запропоновані засоби в їх цілісності [21, 49].

Важливими засобами навчання галицькі дидакти вважали підручники, словники, допоміжну літературу. На думку галицьких педагогів, саме книжка була «найважливіший, найбільше економічний, а понадто практично одиноко можливий засіб національно-громадянського виховання найширших мас нашої дітвори» [457]. В умовах нестачі книжок особливо велику роль відігравали шкільні бібліотеки. Кожний рік у звітах навчальних закладів традиційно наводились дані про наповнення літературою бібліотек – як для педагогів, так і для учнів. Наприклад, у бібліотеці Рогатинській приватній гімназії в 1924-25 н.р. було 1190 книжок, число яких постійно зростало [163, 6].

Серед засобів навчання значне місце займали ілюстративні та технічні. Одним з найважливіших ілюстративних засобів навчання були так звані «конкрети», які вже згадувались у зв'язку з питанням про наочні методи навчання. Саме при використанні «конкрет» одночасно із слуховим відбувається зорове, емоційне сприйняття наукового матеріалу, тобто його «внагляднування». Але з огляду на брак коштів, на недостатнє обладнання навчальних кабінетів саме наочністю з історії та географії України (про що свідчать ті ж щорічні звіти гімназій та шкіл) вчителі мусили знаходити й інші ілюстративні

матеріали, які полегшували б навчальний процес. Так часто на придбання необхідних матеріалів та приладів використовувалися гроші з «Фонду учнів», створеного гімназистами. До того ж слід додати, що майже всі придбані засоби навчання (карти, фільми, портрети) були призначені для розширення знань учнів про Польщу. Тому учні разом з учителями виготовляли самотужки наочні засоби, які допомагали здобути знання про Україну та рідний край.

Особливою популярністю користувались елементарні поштові листівки, на яких були видрукувані види міст, будівель, типи людей і їх заняття, села, гори, ріки, історичні особи і т.д. [228]. Цей простий засіб, на жаль, майже не використовується сьогодні (в контексті розмови про пошту можна було б згадати і філателію), але історичний досвід свідчить, що в школах Галичини в свій час непогано була поставлена робота саме з ілюстрованими листівками. Методика такої роботи зовсім не складна. Учні вищих класів повинні були розміщувати листівки в альбомах за чотирма розділами (хоча їх число, звичайно, не може бути обмеженим): історія, географія, природа, живопис. З такими альбомами як роздатковим матеріалом мали змогу працювати учні молодших класів. Це розвивало уяву, робило виклад матеріалу більш живим, підвищувало пізнавальну активність учнів, викликало зацікавленість. Все це є природним, тому що ілюстративні листівки, як правило, подобаються дітям більше, аніж ілюстрації в книжках: вони охоплюють найрізноманітнішу тематику, кольорові, естетично оформлені і несуть більше інформації як у пізнавальному, так і в естетичному сенсі. Учитель заохочував дітей до складання власних альбомів. Іноді вони переходили із покоління в покоління як своєрідна сімейна реліквія, що сприяло утвердженню почуття сімейних традицій.

Необхідно підкреслити, що на проведеній в Галичині педагогічній виставці (1935) значне місце відводилося засобам навчання, проте важливою умовою участі в ній було те, щоб вони «були зроблені українськими фірмами, або самим учительством, чи за його вказівками учнями» [371, 130].

У 30-ті роки в процесі навчання почали використовуватись технічні засоби, які в Америці та країнах Заходу вже зайняли чільне місце. Мова йде перш за все про пізнавальні і виховні можливості кінематографу і радіо. У 1924 р. у Відні відбувся з'їзд, присвячений проблемам використання кіно у шкільній практиці. На ньому були

продемонстровані різні типи кіноапаратів, а також різноманітні навчальні фільми.

У Польщі в 20-30-і роки ХХ ст. кінематограф займав важливе місце у педагогіці. Свідченням цього є регулярні публікації з цього питання у часописі «Oswiata i wychowanie», дані МВіПО про наявність навчальних фільмів для кожного класу з різних предметів. Так, у 1936 р. для різних предметів гімназій було 40 фільмів. Проте навчальних фільмів на українській мові не було, та й апаратів не вистачало. Михайло Галушинський вважав, що «світляні образи на послугах освітньої праці мусять цікавити кожного просвітянського робітника». Для цього необхідно розпочати виготовлення «світляних образів» з різних предметів і «всіх тих ділянок, котрі мають своєю метою докладне пізнання краю, людей і їхнього побуту» [80, 92].

Одним із перших педагогів, котрий на той час поставив питання про доцільність використання в шкільній практиці навчального кіно, був Михайло Базник. За його переконанням, вчителі мали звернути особливу увагу перш за все на використання наукових фільмів, присвячених різним шкільним предметам. Поряд з фільмами природничо-математичного змісту автор пропонував так звані культурні фільми, спортивні, ігрові і т.д. За його переконанням, «можна сподіватися і бути певними, що научний фільм зробить пролом в методах навчання».

Слід підкреслити, що ці думки були висловлені ще у 1928 р., коли кінематограф ще не зайняв вагомого місця в наочних методах навчання. Але М.Базник не обмежився суто теоретичною постановкою питання, а запропонував і такі методичні рекомендації, які і на сьогодні не втратили своєї ваги. Він наполягав, що час демонстрації наукового фільму не повинен перевищувати півгодини, тому що перші 15 хвилин демонстрації вважаються найбільш ефективними для сприйняття; другі 15 хвилин діти вже стомлюються, а далі наступає повна перевтома [9].

Серед технічних засобів навчання важливе місце почало займати і радіо, яке вже широко використовувалося в різних країнах світу, в тому числі і на Великій Україні. Польське міністерство освіти започаткувало передачі по радіо на педагогічні теми з грудня 1927 р. [514. -1927.-Ч.14, 517].

Як зазначалося у розпорядженні КЛШО від 16 жовтня 1931 р., метою радіопередач для учнів було «оживлення пульсу шкільного

життя, піднесення естетичної культури, одночасне доповнення змісту і форм пропагандистської праці» [565, 4]. Це не могло не вплинути на використання цього засобу і в школах Галичини, незважаючи на те, що передачі йшли польською мовою. «Одинокі під сонцем українські школярі, що не мають по нинішній день, – писав у 1937 р. педагогічний часопис «Учительське Слово», – радієвих авдицій в українській мові та з українським змістом!» І все ж галицькі вчителі-практики, науковці, педагогічні товариства робили спроби організації радіотрансляцій для українських дітей, щоб вони «могли в школах користати з українською формою й змістом радієвих авдицій» [334, 24].

Проблема використання радіо в шкільній практиці жваво обговорювалась серед галицьких педагогів. Були навіть вироблені деякі рекомендації з ефективного запровадження радіопередач у навчальному процесі. Так, Іван Чепіга вважав, що результат буде тоді вищим, коли вчитель сам буде зацікавлений цією справою; зможе оволодіти теорією та практикою радіомовлення; постійно прослуховує цикл передач і визначає потребу своїх учнів у тій чи іншій передачі; вміє зацікавити учнів та робить все для підвищення їх уваги під час прослуховування; здійснює зв'язок прослуховування з викладанням різних предметів [442, 8-11].

Як бачимо, в досліджуваній період педагоги Галичини чітко усвідомлювали основні вимоги, дотримання яких підвищувало ефективність використання різних засобів навчання. Серед них: обумовленість вибору засобів навчання поставленою метою, врахування вікових і психологічних особливостей дитини, доступність використаних засобів навчання, вміння з допомогою засобів навчання виділяти головне і робити узагальнення, брати до уваги барву, форму та інші властивості того чи іншого матеріалу. При цьому слід пам'ятати, що необхідною вимогою до застосування засобів навчання була єдність наочних, практичних та вербальних методів навчання.

Однак треба об'єктивно зазначити, що хоча теоретичні розвідки по використанні засобів навчання в основному відповідали рівню світової дидактики, проте в діяльності школи не було помітно позитивних змін у цьому питанні [21, 49]. Та попри все, активне обговорення на сторінках педагогічної преси Галичини питань вдосконалення методики викладання шкільних предметів мало позитивне значення.

Отже у розділі висвітлені погляди українських педагогів краю на мету, завдання, функції, принципи шкільного навчання, змістовий та операційно-діяльнісний компоненти процесу навчання. Встановлено, що в міжвоєнний період у країнах Західної Європи і в Наддніпрянській Україні спостерігається еволюція виховного ідеалу, основою змісту освіти стає батьківщинознавство. Українські педагоги Галичини також відводять значне місце розв'язанню проблеми мети школи.

Ідея національного виховання, яка у 1920-х рр. була провідною в шкільництві країн, які здобули незалежність, в Галичині розроблялася відповідно до віковичних прагнень українського народу – вибороти власну незалежну соборну державу (П. Біланюк, І. Велигорський, М. Галущинський, Ю. Дзерович, Б. Заклинський, В. Калинович, Я. Кузьмів, В. Пачовський, І. Ющишин та ін.). У зв'язку із цим галицькі педагоги значну увагу приділяли проблемам змісту освіти української школи, основою якого мало стати українознавство, і вважали, що підготуватися до реалізації української національної ідеї можна на основі інтеграції історії, культури, мистецтва українського народу в змісті освіти.

Аналіз широкої джерельної бази дає можливість зробити висновок, що в міжвоєнний період у педагогічному процесі навчальних закладів Галичини пріоритетною метою стало виховання, а навчання розглядалося як основний його засіб. В основу виховання української молоді Галичини була покладена українська національна ідея.

При цьому національне виховання розглядалося в єдності з загальнолюдськими цінностями. Як казав В.Пачовський, «українське свідоме покоління виховує тільки школа з українською мовою навчання, але пройнята наскрізь національним духом не зі становиська боротьби і ворожнечі до сусідів, а зі становиська любови рідного краю» [294, 90].

Галицькі педагоги відстоювали положення, що ідеологією навчання є національна ідея, а «віссю» гуманітарної освіти повинно стати українознавство. За їхнім переконанням, реалізувати українську національну ідею можна на основі інтеграції історії, культури, мистецтва українського народу. Тому галицькі педагоги акцентували увагу на вивченні українознавчих дисциплін – мови, літератури, історії, мистецтва, географії земель, заселених українцями і т.д. Особливе значення приділялося насиченню змісту українознавчих дисциплін ідеями державного будівництва. Це положення було в центрі уваги учасників Першого українського педагогічного конгресу (Львів, 1935).

В основу організації навчання галицькі дидакти поклали принципи народності, регіоналізму, зв'язку з життям, «виховуючого

навчання», гуманізації, психологізму, індивідуалізації і диференціації, природної зацікавленості, послідовності і систематичності, активності і самостійності, поєднання різноманітних методів і форм в організації навчально-виховного процесу, наочності і науковості. Порівняння принципів навчання і виховання показало, що багато з них збігаються.

Науковці краю не обмежувалися декларативними теоретичними положеннями, а й мали значний практичний доробок: розроблялися навчальні плани, альтернативні програми, створювалася навчальна література для народних і середніх шкіл.

Характерною рисою еволюції навчальних планів народних і середніх шкіл стало поступове зменшення в них питомої ваги предметів гуманітарного циклу за рахунок зростання відсотка часу, виділеного на вивчення дисциплін природничо-математичного циклу, що відповідало вимогам тогочасного розвитку суспільства. Спостерігалось незначне зростання годин, відведених на мистецько-технічні предмети. Навчальні предмети поділялися на обов'язкові та надобов'язкові. Останні були прообразом сучасних факультативних курсів.

В основу проектів навчальних програм, розроблених за участю педагогічних товариств «Рідна Школа», «Учительська Громада», було покладено рідну культуру, ідею державотворення. Галицькі педагоги відстоювали думку, що українські діти повинні засвоїти культуру українського народу на всій його етнічній території (тобто мала реалізуватися ідея соборності всіх українських земель), а також наголошували на необхідності її поєднання в навчальних програмах із вселюдською культурою.

При розробці навчальних програм педагоги керувалися принципами національно-громадянського виховання, психологізму, взаємозв'язку навчального матеріалу з оточуючим життям, практичної і господарської спрямованості, гнучкості, саморозвитку і самовиховання, зацікавлення, систематичності і послідовності, варіативності методів навчання, програмової «вісі» (концентрація матеріалу навколо певної теми чи проблеми), антропоцентризму і гуманізму, науковості.

Важливим аспектом діяльності науковців краю залишалося створення навчальної літератури українською мовою, яка мала відповідати вимогам національного виховання. Схвальні рецензії заслужили підручники, підготовлені А. Домбровським, І. Петрів і О. Рожанською, О. Поповичем та ін. Аналіз підручників уможливило висновок про посилення виховної спрямованості їх змісту, розширення

методичного апарату, націленість на організацію самостійної праці учнів та розвиток творчих можливостей дітей.

Головними вимогами до розробки підручників галицькі педагоги висували: актуальність, цікавість матеріалу; наукову точність; врахування вікових особливостей учнів; розкриття здобутків кожного народу в окремих галузях на тлі досягнень світової науки; розгляд проблем життя з точки зору різних соціальних груп; відповідність навчальної літератури існуючим програмам; здійснення міжпредметних зв'язків; зв'язок матеріалу з практичним життям; насиченість змісту навчальної літератури елементами українознавства у поєднанні із загальнолюдськими цінностями.

Визнавалося, що тільки гармонія змісту й форми шкільного підручника надають йому дидактичної цінності. Матеріал підручників мав бути лаконічним, доступним, проблемним, насиченим ілюстраціями, викладеним літературною мовою.

Встановлено, що змінився й операційно-діяльнісний компонент навчання в українських школах. В основу організації навчально-виховного процесу було покладено індивідуальні особливості дітей, розвиток їх активності й самостійності, включення школярів у різноманітні види діяльності. Перевага надавалася методам (дискусійний, ігровий, практичний, кореляційний, індуктивний, дослідницький тощо), які забезпечували включення дітей в різноманітні види навчально-пізнавальної діяльності. Досягненню цієї мети сприяло і поєднання традиційної класно-урочної системи організації навчання з такими формами, як лабораторні і практичні роботи, екскурсії, дискусії, праця у майстернях і на шкільних городах.

Галицькі педагоги Я.Біленький, І.Велигорський, Д.Петрів, М.Федусевич та ін. вважали основними умовами оптимального вибору методів навчання їх відповідність меті і змісту навчання, психологічним і віковим особливостям учнів, місцевим чинникам та особистості вчителя.

У розробці методів і форм навчання було багато пошуків, навіть помилок, але були і цікаві думки, які, на жаль, не завжди втілювалися в школах того часу. Та вже те, що ці проблеми обговорювалися, навіть те, що вони були поставлені, сприяло розвитку дидактичної думки Галичини.

На основі вивчення джерельної бази зроблено висновок про те, що в досліджуваній період еволюція виховної мети українського шкільництва спричинила зміну методологічних основ навчання й виховання, змісту освіти, привела до удосконалення організації навчально-виховного процесу.

РОЗДІЛ 3

РОЗВИТОК ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ДЛЯ УКРАЇНСЬКИХ НАРОДНИХ ШКІЛ ГАЛИЧИНИ В 1920-1930-х РОКАХ

Для забезпечення навчально-виховного процесу у школах з українською мовою навчання, скажемо більше, для вирішення долі всього українського шкільництва в складних умовах Галичини в міжвоєнну добу необхідно було покращити підготовку майбутніх вчителів-українців. Ситуація складалася таким чином, що практично тільки вчитель міг стати «всемогутнішим регулятором» між дійсністю та ідеологією. Як справедливо писав І.Юшишин, «при найгірших системах і програмах та при найважчих політичних умовах життя народу висококваліфікований, ідейний і морально здійсціплений учитель і виховник відроджує націю, творить чудо» [464, 2].

Учитель в умовах суворого контролю з боку державних органів за бездоганим дотриманням міністерських регламентуючих документів мав бути підготовленим до реалізації нової мети української школи, повинен був бути готовим до оновлення змісту освіти і виховання, вміти в навчально-виховному процесі використовувати досягнення психолого-педагогічних наук, що ставило перед педагогічною освітою потребу пошуку нового змісту, цікавих форм, методів і засобів навчання. Тому вивчення стану педагогічної освіти в Галичині в міжвоєнний період дозволить більш глибоко вивчити питання розвитку теорії і практики навчання.

Проблема підготовки вчителів перш за все для початкових шкіл у 20-30-ті роки ХХ ст. виникла практично в усіх європейських країнах, що було зумовлено в першу чергу політичними й суспільно-культурними змінами, які відбувалися в багатьох країнах світу у міжвоєнну добу (1919-1939).

1935 р. Лігою Міжнародного Бюро виховання розглядався стан проблеми професійної підготовки вчителів початкових класів у 62 країнах. Була зафіксована велика різноманітність типів навчальних закладів, що готували таких вчителів – за термінами навчання, а також віком та попереднім освітнім рівнем кандидатів до вступу.

У світовій практиці існувало два основних ступені підготовки вчителів: середній та вищий. Середній ступінь включав учительські семінарії, до яких вступали кандидати 14-15 років, що закінчили семикласні школи; педагогічні ліцеї або секції педагогічних ліцеїв, до яких приймалися учні 15-16 років, що закінчили гімназії.

До вищого ступеня належали педагогічні відділи в університетах (дво- або чотирирічні), університетські педагогічні інститути (дво-, трирічні) та педагогічні інститути й академії (дво-, трирічні). До цих закладів приймалися кандидати, яким виповнилося 18 років і які вже одержали атестат зрілості.

У різних країнах існували свої системи підготовки вчителів: в одних перевага надавалася лише середньому ступеню, в інших – вищому. Частіш за все передбачалося поєднання обох ступенів підготовки шкільних учителів (Австрія, Південна Африка, Польща, Чехословаччина, Швейцарія та ін.). Взагалі у міжнародному співтоваристві склалося переконання, що майбутній учитель початкової школи має отримати вищу педагогічну освіту.

Окремо дискутувалося питання про ступінь і тип закладу з підготовки вчителів у залежності від середовища (міське, сільське, фабричне і т.д.), від того, в яких класах (вищих чи нижчих) буде працювати майбутній вчитель, від статі учнів тощо.

Однак при майже загальній впевненості, що вчитель повинен мати вищу освіту, в більшості країн все ж існували учительські семінарії та педагогічні ліцеї. Це зумовлювалося, перш за все, об'єктивними причинами. Учительські семінарії, педагогічні ліцеї мали можливість швидко задовольнити потребу шкільництва у значній кількості вчителів, бо скрутне фінансове становище не дозволяло багатьом країнам витратити з бюджету великі кошти на вищу освіту. Існували й соціальні проблеми: низька оплата праці вчителів, важкі умови праці, а також те, що вчитель з вищою освітою часто не бажав працювати в сільській школі.

Проблему підготовки вчителів у Галичині слід розглядати не тільки у контексті аналогічної проблеми, що існувала в багатьох країнах Європи, але й з урахуванням особливостей існування українського шкільництва в Польській державі. Адже для нього протягом усього досліджуваного періоду актуальними залишалися не лише питання вдосконалення системи підготовки вчителів, але й

збереження української школи взагалі. І саме вчитель мав найбільшу можливість через свою особистість, зміст навчання й виховання зберегти національну мову, культуру, історичні традиції.

Для того, щоби вчитель мав змогу виконати покладену на нього історією надзвичайно важливу, почесну і, водночас, дуже складну місію – впливати на формування мільйонів молодих душ, боротися з народною темнотою й плекати людські характери – він мав бути забезпечений комплексом належних прав, відповідними умовами існування, а також бути теоретично і методично підготовленим до здійснення навчально-виховного процесу в школі на рівні досягнень психолого-педагогічних наук. Крім того, як вже констатувалося, у міжвоєнну добу спостерігається посилення виховної функції вчителя. Пояснювалося це новими уявленнями про мету та зміст виховання. Воно стає головною метою школи, а навчання починає виконувати роль його засобу.

Водночас виховання починають розглядати не як єдиний, а один із декількох чинників формування особистості – разом із середовищем і спадковістю. Виховання стає цілеспрямованим процесом, у якому планомірно створюються умови для розвитку особистості кожної дитини. У зв'язку з цим розширилися і поглибилися функції вихователя. Ця функція вчителя набирає більшої ваги й у результаті зміни наукових (педагогіка, психологія, дидактика, біологія, соціологія тощо) поглядів на особистість дитини. Учень розглядається не тільки як об'єкт, але й як суб'єкт навчання й виховання. Такий підхід викликав необхідність зміни виховної технології в цілому, зумовив зростання особистісного впливу вихователя на індивіда. А це вимагало озброєння майбутніх вчителів сучасними психолого-педагогічними знаннями, формування в них високої духовної культури, підвищення рівня їх педагогічної майстерності, яка включала би такі якості: повага та любов до дитини, здатність вникати в її психічне життя; уміння ставити психолого-педагогічний «діагноз» (тобто оцінити рівень вихованості дитини і побачити вади, які необхідно виправити), прогнозувати її розвиток. До того ж вчитель повинен був мати педагогічну фантазію, здібності створювати відповідно до кожної дитини навчально-виховні ситуації.

Тому проблема формування особистості вчителя – активного й завзятого учасника боротьби за незалежність рідної держави і

збереження української школи – була дуже актуальною. Щоб готувати вчителів, які відповідали би таким вимогам, необхідно було оновити зміст професійної освіти вчителів та основні принципи навчання, які відображали би еволюцію мети, завдань, змісту шкільної освіти, методи і форми навчання. Тому знайомство з організацією навчально-виховного процесу в закладах з підготовки вчителів для українських шкіл Галичини дасть можливість вивчити і узагальнити проблему розвитку теорії і практики навчання в Галичині у міжвоєнну добу.

3.1. Розвиток мережі закладів професійної підготовки майбутніх вчителів народних шкіл в краї

На початку 20 х років ХХ ст. одержати педагогічну освіту на галицьких землях можна було декількома шляхами. Так, підготовка вчителів для народних шкіл відбувалася в п'ятирічних семінаріях, що спиралася на програму семирічних шкіл. При деяких семінаріях існувала додаткова форма підготовки вчителів початкових класів – семінарійні учительські курси. З 1928-29 н.р. випускники восьмирічних гімназій могли отримати професію вчителя початкових шкіл у дворічних педагогіях. Крім того, вони могли отримати вчительську професію на річних або дворічних учительських курсах. Після закінчення шести гімназійних класів кандидат на учительське звання (професію) міг доповнити свою освіту на кількатижневих методичних курсах. Вчителів середніх загальноосвітніх шкіл готували на базі закінченої гімназійної освіти у вищих школах і на півторарічних педагогічних курсах, які могли бути замінені безпосередньою роботою в школі. Навчання в учительських семінаріях тривало 5 років. Згідно з програмами 1926 р. в учительських семінаріях три перші курси давали загальноосвітню підготовку, два останні – професійну. На I курс мали право вступу юнаки й дівчата у віці 14-17 років (у віці від 17 до 20 років це можна було зробити лише за дозволом Кураторії). Вони мали представити свідоцтво про закінчення державної або приватної семикласної школи з правом публічності, або не менше 3 х класів середньої загальноосвітньої державної школи (при умові, що термін переходу кандидата зі школи в семінарію не перевищував одного року).

До вступників до учительських семінарій існували суворі вимоги, що диференціювалися у залежності від типу навчального закладу, який закінчив чи в якому вчився кандидат, та від рівня його підготовки.

Кандидати повинні були скласти вступний іспит відповідно до програм семикласних шкіл, пройти перевірку музичного слуху. Крім того, враховувалися фізичний і загальний інтелектуальний розвиток, моральні якості, а також здібності до навчання. Закінчення повного п'ятирічного курсу навчання давало повну (визначену програмою) загальну освіту в поєднанні з професійною.

1919 р. розпорядженням МВіПО на території Галичини були залишені державні учительські семінарії, які існували в Австро-Угорщині [514.-1919.-Ч.10-11, 357]. У 1920-21 н.р. в них було 4961 учень (з них 2952 поляки і 2009 українців), яких навчали 394 викладачі (243 поляки і 151 українець) [619, арк.14]. Серед державних семінарій дві були з українською мовою навчання; крім них існували також 3 приватні українські семінарії. Статистичні відомості про національний склад учнів та викладачів учительських семінарій з українською мовою навчання ЛШО в 1920-21 н.р. подано в таблиці 3.1

Таблиця 3.1

Національний склад учнів та викладачів учительських семінарій з українською мовою навчання Львівського шкільного округу в 1920-21 н.р.

Учительські семінарії Державні	Віросповідання учнів			Разом	Народність вчителя		Разом
	Римо-кат.	Греко-кат.	Єв-реї		Поляки	Українці	
Львівська	5	357	-	362	-	22	22
Перемишлян.	-	266	5	271	-	15	15
П р и в а т н і							
Коломийська	6	163	32	201	-	20	20
Станіславська	8	282	8	298	-	19	19
Яворів	2	74	-	76	1	10	11
Разом	21	1142	45	1208	1	86	87

Джерело: [619, 64-66]

У 1921-22 н.р. на теренах ЛШО було 18 державних учительських семінарій. З них 11 утравквістичних, 2 – з українською мовою навчання, 5 – з польською. Крім того, існувало також 18 приватних учительських семінарій, з них – 14 з польською мовою навчання і 4 – з українською. Серед державних семінарій половина була чоловічих, 2 – коєдукаційні (спільне навчання хлопців та дівчат), 7 – жіночих. Приватні семінарії всі були жіночі [602, 16-17].

Щоби бути прийнятим на посаду викладача учительської семінарії, необхідно було мати свідоцтво про закінчення Вищих учительських курсів або зданий кваліфікаційний екзамен і певний стаж безпосередньої роботи в школі. Крім того, від кандидата вимагалися офіційні службові рекомендації, характеристики та наукові праці. Ось яким, наприклад, був склад викладачів державних учительських семінарій Львівського Шкільного Округу на 1 грудня 1921 р. (табл. 3.2):

Таблиця 3.2

Статистичні дані про склад викладачів державних учительських семінарій Львівської Шкільної Кураторії на 1 грудня 1921 р.

Воєводства	Всього викладачів	Рідна мова викладачів		Мова викладання		
		польська	українська	польська	українська	польська і українська
Львівське	224	161	62	140	44	40
Тернопільське	63	44	19	15	–	63
Станіславське	21	13	8	–	–	21
Всього	308	218	89	155	44	124

Джерело: [602, 29, 31]

Дані таблиці свідчать, зокрема, що з загального числа викладачів учительських семінарій (308) лише 89 були українцями і тільки 44 (14%) з них викладали рідною мовою. Це зовсім не відповідало складу населення Галичини, де більшість складали українці. У нашому розпорядженні немає даних щодо національного складу учнів державних семінарій, але можна навести відповідну статистику стосовно

приватних семінарій. Там національний склад учнів навряд чи в кращу сторону відрізнявся від складу у державних семінаріях. Того ж 1921 р. на теренах ЛШО в польських жіночих приватних семінаріях навчалось 2280 учениць, а в українських – 553 (близько 20%) [602, 2-3].

Значні ускладнення в діяльність учительських семінарій вніс закон 1924 р. про мову викладання. Відповідно до нього КЛШО всім учительським семінаріям було направлено листа № 590/Pz про те, що не тільки при зовнішніх відносинах, а й для внутрішнього вжитку дозволяється користуватися тільки польською мовою. Вживання слова «українець» заборонялося. Наприклад, учителька географії та історії у Державній жіночій учительській семінарії у Перемишлі Марія Земська взагалі «не зносила слів «Україна», «українці» і не дозволяла їх уживати» [184, 31]. І вона, звичайно, не була винятком. Документи про освіту, оформлення приміщень, всі таблиці і назви мали бути тільки польською мовою. У бібліотеці повинні були бути лише книжки, дозволені міністерською комісією. Відповідне розпорядження було направлено на місця 3 березня 1924 р., а виконати його у повному обсязі необхідно було в дуже стислий термін – до травня того ж року.

Згідно закону 1924 р., утравквістичні та дві українські семінарії, що існували в Галичині, по суті стали «польськими школами по духу, мові і навіть складу учителів і учнів» [59]. У законі було сказано, що й надалі на теренах Львівського, Станіславського, Тернопільського, Волинського і Поліського воєводств будуть створюватися тільки двомовні державні учительські семінарії [420, 205].

В українських семінаріях обов'язковим стало викладання польською мовою не тільки власне польської мови і літератури, а й історії, географії та науки про сучасну Польщу. Та й цього здавалося замало. У багатьох семінаріях було запроваджено викладання польською мовою й інших предметів. Так, у вже згаданій Державній жіночій гімназії у Перемишлі в 1928-29 н.р. польською викладалися всі педагогічні предмети [184, 31]. У Державній утравквістичній коєдукаційній учительській семінарії у Заліщиках українською викладалися тільки українська мова, частково природознавство і релігія греко-католицького обряду. А директор цієї семінарії Зофія Павловська, яка зневажливо, навіть вороже ставилася до українців, у 1933-34 н.р. поставила питання про ліквідацію етнографічного гуртка, що й так вже раніше втратив назву «українознавчого» [58, 128, 161].

Газета «Діло» 1928 р. писала, що в усіх так званих українських семінаріях польською вивчалися «наука польської мови, географія, історія, педагогіки і методики, під час коли в державних так званих утравквістичних семінаріях ведеться по-українські лише українську мову і то лихо... В українських приватних учительських семінаріях вимагають візитатори <інспектори – Т.З.> навіть на математиці і природі польської термінології, а найбільше увагу кладуть на польську мову й історію Польщі!» [235].

9 травня 1928 р. КЛШО видала розпорядження, згідно з яким випускники учительських семінарій з українською мовою навчання одержували право працювати лише в українських школах. Таке розпорядження, попри нібито зовнішню доцільність, насправді призводило до суттєвого обмеження прав випускників, які вивчали польською ряд предметів, а також у досить великому обсязі польську мову та літературу. Справа в тому, що українських шкіл у Галичині було набагато менше, ніж польських і утравквістичних. Наприклад, у 1927-28 н.р. з 4782 народних шкіл тільки 745 були українськими [119, 945]. Таким чином, влада свідомо створювала значні обмеження у працевлаштуванні для випускників українських семінарій. Долю українських семінарій можна проілюструвати на прикладі III Державної української жіночої учительської семінарії у Львові, яка була заснована 1919 р. як коєдукаційна. Через декілька років «вона втратила характер український через уведення урядової польської мови викладу багатьох предметів у тій мові і приділення до неї учителів поляків. Опісля виєліміновано з неї хлопців і таким чином перетворено її в жіночу. Тепер на черзі повна ліквідація того закладу» [236].

Таким чином, дія закону 1924 р. стосовно учительських семінарій (як державних, так і приватних) ставила під загрозу саме існування українських закладів з підготовки вчителів для народних шкіл. Наприклад, у 1926-27 н.р. у Львівському шкільному окрузі діяло 23 чоловічі семінарії (у Львівському воеводстві – 12, Тернопільському – 8, Станіславському – 3). Але з них 8 були утравквістичні, 14 – з польською мовою викладання і лише 1 (у Станіславі) – з українською [624, 49]. Такі дії польського уряду викликали загальне обурення широких верств українського населення Галичини, а перш за все – педагогічних товариств, що тоді існували. Так, Головна Управа «Рідної Школи» звернулася до КЛШО з проханням визнати вживання терміну

«український» хоча б у приватних семінаріях, бо «насильне заборонювання» того терміну «вважає болючо національні почування нашого народу, який не почуває себе до єдності з народом «руським» (російським) і що в тім заборонюванні наш нарід додає тенденцію польської влади кидати його насильно в обійми російського народу» [644, 48]. А на педагогічній раді приватної жіночої учительської семінарії УПТ ім. Т. Шевченка у Львові в 1927 р. при обговоренні статті з часопису «Новий час» («За душу молодого покоління») одногосно було прийнято рішення, що викладання польської мови чи історії не може відбуватися за рахунок інших предметів [650, 1]. Можна також навести приклади, коли найбільш свідомі педагоги навіть у дуже важких умовах все ж намагалися прилучити українську молодь до пізнання рідної історії. Так, у Державній жіночій семінарії у Перемишлі (зрештою, як і в усіх інших семінаріях) історія України не вивчалась як окремий предмет. Проте директор п.Борцун щосуботи збирала тих семінаристок, що мешкали при семінарії, і навчала їх рідної історії [184, 3].

Намагання вилучити все українське під час навчання майбутніх учителів викликало рішучий протест з боку як семінаристів, так і викладачів-українців. Показовим з цієї точки зору є донос, що був одержаний відділом інформації Львівського воеводства. Якийсь «Д» (прізвище залишилося невідомим, але, судячи з тексту доносу, це була не дуже освічена людина) повідомляв, що в державній народній школі з українською мовою навчання ім. М.Шашкевича у Львові учні погано ставляться до польської держави, «що деяка Марія Кузь, використовуючи карту, стверджувала, що частина Малопольська повинна бути від Польщі одірвана, повинна бути на карті і буде українська. Одночасно учні в основному греко-католики не співали гімну державного...» [634, 72].

Немає сумніву, що закон 1924 р. в значній мірі зашкодив не тільки підготовці майбутніх учителів українських шкіл, а й усьому українському шкільництву в Галичині. Та попри все, знищити українське шкільництво через звуження використання української мови у навчальних закладах з підготовки вчителів, через створення скрутних матеріально-фінансових умов для учнів і викладачів, насильне переселення українських учителів до західних воеводств і, навпаки, залучення вчителів-поляків до українських шкіл, через

постійне приниження і намагання виховати у вчителів-українців почуття меншовартості виявилось неможливим. Проти цих планів рішуче виступала вся українська громадськість, педагогічні товариства і вчителі-практики, бо всі добре розуміли, що мова, зрештою, йшла не тільки про збереження власного шкільництва, а й про захист національної ідеї, яка об'єднувала український народ.

Успіх будь-якої школи залежить від добору вчителів, їх підготовки та громадянської позиції. Але якщо вчителів-українців для українських шкіл не вистачало, то вакантні місця заповнювалися такими вчителями, які не могли й не хотіли виховувати українську дитину в дусі національних ідеалів. Усвідомлюючи важливість підготовки вчителів-українців, галицькі педагогічні товариства багато уваги приділяли організації та утриманню приватних учительських семінарій. Саме такі заклади більшою мірою могли забезпечити підготовку українських учителів не тільки для шкіл з українською мовою навчання (це завдання було, зрозуміло, першочерговим), але й для шкіл утравквістичних (чи навіть польських). Це було не зрадою національних інтересів, а врахуванням реального стану речей. Відомо, що в 1934-35 н.р. у всій Польщі було 457 українських (державних і приватних) шкіл, 23 299 польських і 2 754 утравквістичних. Цього ж року лише 5% українських дітей навчалось в українських школах, а 27% – в утравквістичних і 68% – у польських [388, 125]. Тому українські педагогічні товариства вимушені були утримувати й утравквістичні учительські семінарії. Так, наприклад, у Львівському шкільному окрузі у 1921-22 н.р. було 20 (за іншими даними – 18) приватних жіночих учительських семінарій; лише кожна п'ята з них була з українською мовою навчання [600, 7-9]. Надалі стан значно погіршився. У 1934-35 н.р. з 21 приватної учительської семінарії (ЛШО) лише одна була з українською мовою навчання.

Здається, що такі цифри заперечують нашому твердженню щодо ролі приватних семінарій у розвитку українського шкільництва, але треба мати на увазі, що серед державних жіночих семінарій, наприклад, у 1925-26 н.р. жодна не була з українською мовою навчання. А у 8 приватних учительських семінаріях з 1 610 учнів 356 (30%) були українцями і 348 (95%) з них вчилися у двох учительських семінаріях з українською мовою навчання (жіноча семінарія у Дрогобичі та семінарія СС Василянок у Львові) [623, 1-25].

Приватні семінарії в основному були жіночими. Вони відігравали велику роль у прилученні жіноцтва до навчання та праці. Прикладом можуть бути семінарії УПТ. У трьох семінаріях з правом прилюдності (Коломия, Самбір, Стрий) і на трьох семінарійних учительських курсах (одні в Станіславі і двоє у Львові) 1924 р. вчилосся понад 600 дівчат і тільки 50 хлопців [418]. Хлопці не йшли до семінарій, а якщо йшли, то скоро кидали їх. Це пояснюється тим, що, закінчивши семінарії, вони не могли розраховувати на більш-менш постійний заробіток, на місце роботи (бо кількість українських шкіл майже не зростала, а вакансії, якщо навіть вони утворювалися, в першу чергу зазвичай займали випускники державних семінарій). Все це і зумовлювало малу кількість приватних чоловічих семінарій. Учительські семінарії проіснували до середини 1930-х років. Динаміку зміни їх чисельності ілюструє таблиця 3.3.

Таблиця 3.3.

Зміни чисельності учительських семінарій на терені Львівського шкільного округу за 1931-1936 роки

Воєводства	Разом	Державні			Приватні		
		Разом	Українські	Польські	Разом	Українські	Польські
1931-1934 роки							
Станіславське	9	3	3	-	6	3	3
Тернопільське	8	4	4	-	4	4	-
Львівське	26	11	9	2	15	11	4
Разом	43	18	16	2	25	18	7
1935-1936 роки							
Станіславське	7	3	3	-	4	2	2
Тернопільське	1	1	1	-	-	-	-
Львівське	13	11	9	2	2	1	1
Разом	21	15	13	2	6	3	

Джерело: [620]

Наведені дані свідчать, що учительські семінарії ліквідували поступово. Додамо, що співвідношення цих закладів по мові викладання залишалось приблизно на одному рівні: на 80% польських – 20% українських. Важливим шляхом підготовки кандидатів на вчителів народних шкіл були приватні учительські семінарійні курси, які створювалися при учительських семінаріях, але мали лише просвітницький статус. Поступали на такі курси українські діти, які з різних обставин не закінчили семикласової школи і не могли здати відповідні документи до учительських семінарій. А закінчення семінарійних курсів допомагало підготуватися до складання екзамену на звання вчителя народної школи. Тим самим створювалася можливість збільшення кількості майбутніх вчителів в українських школах.

Умови існування курсів та якість викладання на них були не зовсім задовільними. Наприклад, у 1923 р. в протоколі засідання педагогічної ради приватних чоловічих семінарійних курсів «Рідної Школи» УПТ у Львові підкреслювалося: «Ті, що покликали цю семінарію до життя, не подбали про все потрібне наперед». Через 5 років, у 1928 р., у протоколах засідань цієї ж ради було сказано: «Учні нарікають на те, що їх обдурюється вже третій рік, що буде дано науку і що в цій справі нічого досі не зроблено» [653].

Учні не тільки висловлювали незадоволення у розмовах між собою і з вчителями, але навіть вдавалися до страйку, вимагаючи покращення навчання. Щоб відреагувати на виступи учнів, 25 лютого та 12 березня 1928 р. відбулися учительські збори, на яких було обговорено шляхи підвищення ефективності навчання: розподіл матеріалу по предметах, затверджено теми шкільних і домашніх завдань з української та польської мов [652, 6, 9].

Зацікавленість навчанням на семінарійних курсах була низькою. Про це свідчать класифікаційні таблиці учнів 1-го курсу чоловічих семінарійних курсів у Львові: з 31 учня тільки чотири не мали «двійок». Особливо низька успішність була з німецької мови, історії, географії і, як не дивно, з української мови [653, 1-2]. Аналогічний стан був і на інших учительських семінарійних курсах, внаслідок чого спостерігався відсів значної частини учнів. Так, на курсах у Станіславі до останнього курсу дійшли тільки 42 учні з 127, що вчилися на 2-му курсі. Це стало причиною закриття в 1924-25 н.р. цих семінарійних курсів. Аналогічний стан був і на згаданих

уже чоловічих курсах у Львові, які з «тяжким трудом» вдалося у 1925 р. все ж утримати [418].

Проте перевірка цих курсів у травні 1928 р. показала, що навчалось там лише 93 учні, зменшилася кількість кандидатів до вступу на курси, а значна частина учнів, не закінчивши навчання, переходила на приватні фахові курси. Одночасно констатувався незадовільний матеріальний стан (відсутність майстерень, кабінетів, спортивного залу тощо). За висновком комісії від 25 травня 1928 р., було визнано невідповідність курсів вимогам розпорядження Міністра МВіПО з 6.04.1925 № 5375/1 [607, 1]. Заважала роботі курсів і нестача вчителів. Як повідомляв директор курсів А. Крушельницький, на 1928-29 н.р. бракувало вчителів німецької мови, ручних робіт, рисунків, руханок та співів [607, 7]. Зрештою, 1929 р. семінарійні учительські курси у Львові були закриті. Аналогічна ситуація була і з приватними чоловічими семінарійними курсами в Коломиї [654, 1-2]

Допоміжними і тимчасовими закладами підготовки вчителів були Державні учительські курси (ДУК), які були створені на основі Шкільного Статуту МВіПО 1920 р. Спочатку існували два типи курсів: дворічні, на які можна було поступити після закінчення VI класу середньої школи, і однорічні, призначені для випускників гімназій. Після 1928 р. залишилися тільки однорічні курси, на які приймалися випускники державної загальноосвітньої середньої школи або приватної з правами прилюдності. Закінчення ДУК давало середню фахову (педагогічну) освіту і право на учительську працю. Втім, випускники учительських курсів повинні були постійно підвищувати свій професійний рівень. Це відбувалось як у формі довготривалої (не менше 2 років) педагогічної праці, складання практичного екзамену, навчання на Вищих учительських курсах, так і через участь у вчительських конференціях, з'їздах, вакаційних курсах та ін.

У ДУК були деякі переваги перед семінаріями. По-перше, учні курсів більш свідомо обирали майбутню професію педагога, бо поступали на курси здібні випускники гімназій у віці 18, а не 14 років. По-друге, тут відбувалася тільки професійна освіта, тобто учні з самого початку були більше націлені на здобуття відповідної кваліфікації. І нарешті, маючи закінчену середню освіту, учні одержували більше можливостей у разі вимушеної зміни професії.

Однак така форма підготовки вчителів мала і негативні сторони. Рік для здобуття професії виявився дуже малим терміном. За цей час важко було сформувані в учня почуття відповідальності у здійсненні тих високих завдань, що стояли перед народним вчителем. І все ж курси були вкрай потрібні, тому що вони давали можливість якомога швидше підготувати педагогів, які мали б замінити стару генерацію вчителів, рівень яких вже не повністю відповідав вимогам часу.

Право викладання того чи того предмету надавало закінчення дворічних Вищих учительських курсів (ВУК). На цих курсах підготовка проводилася за такими напрямками: гуманітарний, географічно-природничий, фізико-математичний, ручна праця, малювання, співи і фізична культура. Однак закінчення ВУК не давало слухачам вищу освіту.

Підготовку вчителів для народних шкіл, крім учительських семінарій і учительських курсів, здійснювали започатковані в 1928-29 н.р. дворічні педагогії або, як їх ще називали, фахові вищі педагогічні школи. Організація педагогій відбувалася на підставі Шкільного Статуту МВіПО, що чітко не визначав статусу цього типу навчального закладу. Іноді педагогії прирівнювалися до середніх навчальних закладів. Проте вони давали своїм учням більш ґрунтовну професійну підготовку у порівнянні з семінаріями.

Щоб отримати диплом тимчасового учителя народної школи*, необхідно було скласти випускні іспити. До іспитів допускались кандидати, які мали позитивні оцінки з професійної практики, педагогічних, загальноосвітніх та мистецько-технічних предметів (співи, фізкультура, малювання тощо). Екзамен проводився в усній та письмовій формі. Кандидат, який не склав підсумкового екзамену, міг повторити його тільки через рік на правах учня педагогії.

При закладах з підготовки вчителів створювалися школи вправ, які були призначені для вивчення предметів психолого-педагогічного циклу та проведення педагогічної практики. Школи вправ були під опікою закладу, при якому вони існували, і знаходилися під керівництвом його директора. Це було зумовлено організацією

* Випускники учительських семінарій, семінарійних курсів, педагогій не одержували вчительського звання, а мали тільки право працювати в школі. Лише після складання кваліфікаційного (а з 1928 р. – й практичного) екзамену вони одержували звання вчителя.

навчального процесу. Як зазначав директор приватної жіночої учительської семінарії УПТ ім. Т. Шевченка у Львові в 1927 р., «години вправ повинні бути точно визначені, і вправи не можуть залежити від учительок школи вправ, бо в протилежному випадку навчання найважливіших предметів семінарії не може правильно відбуватися» [650, 3].

У школах вправ викладали досвідчені педагоги, бо їх лекції «госпітували» <відвідували-Т.З.> семінаристи, які могли під керівництвом викладачів проводити так звані пробні лекції (пробні уроки).

Звертає увагу той факт, що при державних семінаріях було в 4 рази більше шкіл вправ, аніж при приватних. Це є свідченням того, що державні семінарії мали кращі умови для організації педагогічної практики своїх учнів.

Таким чином, у 20-30-ті роки в Галичині основними закладами з підготовки учителів народних шкіл були учительські семінарії та педагогії. Після закону 1924 р. практично всі учительські семінарії стали утраквістичним, лише незначна кількість учителів-українців викладала в учительських семінаріях.

Треба сказати, що учительські семінарії поступово перестали відповідати вимогам часу. Вони не спроможні були добре виконувати подвійне завдання: навчати й виховувати; не могли ефективно поєднувати загальноосвітнє навчання з професійною підготовкою. Гімназійні програми навчання у семінаріях були «мучительно» скорочені. Дуже молодий вік вихованців (14-18 років) не давав їм змоги адекватно розуміти й усвідомлювати виховні, педагогічні та суспільні проблеми. Від таких молодих учнів нереально було чекати свідомого зацікавлення дитячою психологією, проникнення в сутність тогочасних культурних процесів, без розуміння яких професійна підготовка майбутнього вчителя носила поверховий характер. Тому дуже часто семінаристи, хоча і намагалися опанувати методику викладання окремих предметів, у своїй подальшій праці відчували нестачу загальноосвітньої та наукової професійної підготовки.

У 1920-1930-ті роки в результаті пошуків шляхів удосконалення підготовки вчителів народних шкіл багато країн відмовилося від учительських семінарій, педагогічних ліцеїв та гімназій. У 1934 р. найвища світова педагогічна організація (Світова Федерація Педагогічних Товариств) теж оцінила ці заклади як «пережиток епохи»

[537, 860]. Отже, пошуки шляхів вдосконалення системи підготовки вчителів початкових шкіл у Галичині у 30-ті роки ХХ ст. були співзвучні аналогічними процесам у всьому світі.

Згідно з законом (1932 р.), отримання освіти кандидатами на вчителів народних шкіл повинно було відбутися двома шляхами: в трирічних педагогічних ліцеях і дворічних педагогіях. Згідно з розпорядженням МВіПО від 1 березня 1937 р. (11-1290/37) були видані правила прийому до I класу державного педагогічного ліцею. Вступати до нього могли особи, яким на 1 вересня виповнилося від 16 до 18 р., що закінчили загальноосвітні гімназії або шестикласні гімназії старого типу, або приватні з правом державних середніх загальноосвітніх шкіл.

Загальний термін шкільного навчання до отримання диплома учителя становив 13 років (6 років – початкова школа, 4 роки – гімназія і 3 роки – педагогічний ліцей). Раніше диплом учителя можна було отримати за 12 років (7 у початковій школі і 5 в учительській семінарії). Збільшення терміну навчання призвело до того, що отримання професії вчителя стало обходитися дорожче.

А якщо врахувати скрутний матеріальний стан більшості українського населення Галичини, стає зрозумілим, що закінчити педагогічний ліцей для українських дітей ставало практично неможливим. Нова реформа, зазначав В.Верига, «ще більше ускладнювала вступ української молоді до середніх шкіл, а вже зовсім комплікувала <ускладнювала – Т.З.> здобуття учительської професії» [58, 16].

Випускники ліцею отримували право роботи в народній школі без урахування ступеня її організації. Це було зумовлене тим, що новий шкільний устрій будувався на основі цілісності. «Школа початкова стала основою, на якій будувалися всі інші ступені загальноосвітньої школи і професійної, а також інші форми дальшого навчання...» [528, 375]. Випускники педагогії, які закінчували один з її відділів (А.Гуманістичний; В.Математично-фізичний; С.Природничо-географічний), мали переваги у праві викладання в народних школах.

Педагогічні ліцеї, згідно з реформою 1932 р., створювалися замість ліквідованих учительських семінарій. У 1936-37 н.р. МВіПО затвердило в Польщі 38 педагогічних ліцеїв, з них 19 міських (13 жіночих, 6 коєдукаційних). Всі вони без винятку були державними.

Молодь виявила цікавість до педагогічних ліцеїв, і в перший же рік до них було подано 2 259 заяв. Зараховано було до першого класу 1 617 учнів [546, 43]. Розпорядженням МВіПО 1937 р. на основі учительських семінарій ЛШО були створені педагогічні ліцеї у Львові, Станіславі, Самборі, Стрию, Перемишлі, Тернополі та ін. Щоби зацікавити молодь новими педагогічними закладами, МВіПО і КЛШО запевняли, що плата за інтернат буде помірною, а стипендія – збільшена.

Поряд із новоствореними ліцеями продовжували існувати педагогії. Взагалі кількісний стан закладів з підготовки вчителів початкових шкіл ЛШО у 1937-38 н.р. наведено у таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Статистичні дані про заклади з підготовки вчителів для початкових шкіл та школи вправ при них у 1937-38 н.р. на теренах Львівського шкільного округу

Воєводства	Тип навчального закладу			
	Держ. пед. ліцеї	Педагогії	Разом	Школи вправ
Львівське	6	1	7	7
Станіславське	3	—	3	2
Тернопільське	1	—	1	1
Разом	10	1	11	10

Джерело: [625]

Всього в навчальних закладах з підготовки вчителів народних шкіл у Галичині в 1937-38 н.р. було 832 учні. Але вже в наступному навчальному році загальна кількість учнів зменшилася, не зважаючи на те, що цього року поряд з державними почав працювати й один приватний педагогічний ліцей.

Кількість учнів навчальних закладів з підготовки вчителів народних шкіл, а також відсоток з них греко-католиків на теренах ЛШО у 1938 р. подано в таблиці 3.5.

Таблиця 3.5.

Кількість учнів, які отримували освіту в педагогічних ліцеях та педагогіях у 1938 р. в Галичині

Педагогічні ліцеї				Педагогії	
Державні		Приватні			
Всього	Греко-кат.	Всього	Греко-кат.	Всього	Греко-кат.
461	79 (17%)	162	75 (47%)	120	12 (10%)

Джерело: [555, 475; 523, 225]

Аналіз даних табл. 3.5 свідчить, що в Галичині загальна кількість українських учнів у педагогічних ліцеях (як державних, так і приватних) складала менше 25%. Особливо вражає малий відсоток українських дітей в педагогіях (10%). Така ситуація пояснюється скрутним матеріальним станом галицьких українців, ускладненнями, які створювалися для їх дітей під час вступних іспитів. Досить згадати, що для вступу до педагогічного ліцею та педагогії необхідно було закінчити гімназію або загальноосвітній ліцей, однак, як вже зазначалося, українські діти в основному закінчували народні школи, і середня освіта їм практично була недоступна.

Крім того, сама по собі професія учителя втратила для багатьох українців свою привабливість, бо не давала гарантії працевлаштування і матеріального добробуту у майбутньому. До того ж і можливості професійного росту, підвищення кваліфікації для учителів-українців були обмежені. Бажаючих поступити до педагогічних ліцеїв і педагогії було досить мало. Про це, а також про низьку якість попередньої підготовки абітурієнтів свідчить наступна таблиця 3.6.

Таблиця 3.6.

Результати вступних екзаменів до закладів з підготовки вчителів у 1937-38 н.р.

Підготовка кандидатів	Кількість кандидатів		Кількість кандидатів, що склали іспит			
	Всього		Склало		Не склало	
	Хлопці	Дівчата	Хлопці	Дівчата	Хлопці	Дівчата
Всього вступників до педагогічних ліцеїв	845	1992	713	883	135	309
Випускники гімназій: державних	549	541	469	446	80	95
приватних	42	337	35	249	7	88
Екстерни державних гімназій	1	2	1	2	-	
Учні, що закінчили кл. гімназій:						
державних	159	124	137	91	22	33
приватних	28	114	19	54	9	60
учні з інших типів шкіл	66	74	52	41	14	33
Всього до педагогії поступало	439	744	359	521	80	223
Випускники гімназій: державних	351	462	305	336	46	126
приватних	83	275	53	180	30	95
Екстерни	5	7	1	5	4	2

Джерело: [524, 213]

Як свідчать наведені дані, в педагогічні ліцеї в основному поступали випускники державних і приватних гімназій і учні, які закінчили 6 гімназійних класів. Переважно це були дівчата. Рівень підготовки учнів був не дуже високий. З 2037 бажаючих поступити в педагогічні ліцеї практично кожний п'ятий отримав незадовільні оцінки на вступних іспитах. До педагогії бажаючих поступати було в два рази менше. З 1183 кандидатів 303 (кожний третій) не склали вступний іспит.

Можливо, невтішні результати вступних іспитів стали однією з причин того, що в наступному році бажаючих стати вчителями виявилось значно менше. Так, на 14 липня 1938 р. до Державної педагогії у Львові було подано тільки 91 заяву. У зв'язку з цим дирекція звернулася до КЛШО про дозвіл на прийом жінок, а разом з тим і на внесення змін у навчальні плани на 1938-39 н.р. [634,44].

Відносно невелику чисельність молоді, яка хотіла б вчитися в педагогічних ліцеях і педагогіях, можна пояснити тим, що то були нові заклади підготовки вчителів, до яких суспільство ще не звикло. Крім того, на рішення молоді і батьків, можливо, впливало й те, що тисячі кандидатів на вчительське звання залишалися без роботи. Зрештою, слабка матеріально-технічна забезпеченість (багато педагогічних ліцеїв не мали своїх приміщень, що змушувало їх «тулитися» по інших навчальних закладах).

У педагогіях працювали в основному викладачі державних педагогічних ліцеїв. Показово, що тільки 9 з 27 викладачів Державної педагогії у Львові працювали не «за сумісництвом». Крім того, педагоги викладали по декілька предметів. Наприклад, учитель Державного педагогічного ліцею в Станіславі С. Чаприга, маючи високу кваліфікацію (закінчив Вищі учительські курси), читав природознавство, географію; М. Чудінова викладала співи, гру на музичному інструменті та рисунок – всього 27 годин [646, 1]. Середнє навантаження дорівнювало 12 годинам на тиждень. Зауважимо також, що це був ліцей для хлопців, і майже всі викладачі були чоловіками [641, 2]. А якщо звернутися до складу викладачів II Державного педагогічного ліцею, який був жіночим, то побачимо, що з 13 вчителів тільки двоє були чоловіками (священик та директор) [640, 15]. Таким чином, добір педагогічно-викладацького складу в ліцеях здійснювався переважно з урахуванням статі учнів, що теж мало певне значення для організації виховного процесу.

Викладачі педагогічних ліцеїв працювали і в школах вправ; саме там вони виконували основне учбове навантаження. Участь викладачів у навчально-виховному процесі в школі вправ дозволяла їм постійно знаходитися в колі шкільних проблем, а завдяки безпосередньому спілкуванню з учнями і стикаючись з проблемами викладання конкретних предметів, найбільш доцільно будувати свою роботу з майбутніми вчителями.

Підготовка учнів до навчання в педагогічних ліцеях часто була незадовільною. Практично в усіх звітах за результатами перевірки діяльності цих закладів наголошувалося, що недостатній рівень підготовленості до навчання кандидатів був однією з причин низької ефективності навчально-виховного процесу [641]. Наприклад, у звіті за результатами перевірки II педагогічного ліцею у Станіславі зазначалося,

що з 88 вступників 19 отримали незадовільні оцінки [640, 11]. Водночас констатувалося «надто мала вимогливість до вступного екзамену, утруднення проведення відповідного відбору» [639, 3-4]. Слід також брати до уваги фінансову скруту в державі, що не могло не позначитися на рівні навчально-виховного процесу. Досить сказати, що для забезпечення нормальної діяльності педагогічних ліцеїв адміністрація кожного з них щорічно обґрунтовувала перед шкільною владою фінансово-господарські плани. На практиці ліцеї одержували коштів удвічі менше від потрібної суми. Кураторія радше давала гроші на ремонт та утримання приміщень, ніж на забезпечення навчального процесу необхідними засобами та матеріалами (на це припадала приблизно лише п'ята частина всього бюджету) [643]. У результаті не вистачало підручників, наочного приладдя. Так, перевірка діяльності державного педагогічного ліцею у Ряшеві за 1938 р. виявила, що цей молодий заклад дуже бідний, учні переважно «в положенні нищих» [638, 2]. Ускладнював ситуацію і той факт, що з окремих предметів не вистачало висококваліфікованих учителів, здатних на основі тогочасних методик зацікавити дітей наукою, активізувати їх самостійну пізнавальну діяльність і т. ін.

Вже зазначалося, що всі навчальні заклади з підготовки вчителів початкових шкіл на теренах Галичини були з польською мовою навчання. На сторінках педагогічних часописів наголошувалося: «Немає ані одного педагогічного ліцею, ані педагогії з українською мовою навчання, хоч зліквідовано всі двомовні й чисто українські семінарії. Чи це не прикро, що на 53 класи з 1 771 учнями і на 48 других клас з 1 539 учнями немає ані одної класи педагогічного ліцею з українською мовою навчання. Так само на 26 перших курсів і 27 других курсів педагогії ані одного українського» [57, 76]

Викладання польською мовою велося навіть у тих педагогічних закладах, де більшість учнів становили українці. Так, у I Державному педагогічному ліцеї у Станіславі в 1938-39 н.р. з 75 учнів 58 (77%) були українцями і тільки 16 (21%) поляками, але це був педагогічний ліцей з польською мовою навчання [641, 2].

Така ситуація не сприяла створенню умов національним меншинам Польщі для розвитку своєї культури. І хоча у проекті змін до закону про мову навчання передбачалося зафіксувати, що «заведення для образування вчителів (педагогічні ліцеї, педагогії, а

також середні і ліцейні школи всіх типів з українською, білоруською, литовською мовою навчання) слід організувати пропорційно до кількості українського, білоруського або литовського населення на цих територіях» [325, 45-46], але він так і не був прийнятий.

Зміна мети шкільної освіти, пріоритетність її виховної функції посилити увагу в закладах з підготовки вчителів початкових шкіл до організації виховної роботи, що давало можливість більш цілеспрямовано готувати майбутніх вчителів до здійснення виховної роботи. Тому в 1927 р. було видано інструкцію щодо вдосконалення виховної роботи в середніх та професійних школах і учительських семінаріях. Згідно інструкції, на деяких вчителів державних шкіл покладалися обов'язки класних опікунів або вихователів та відповідальність за конкретні ділянки виховної роботи у школі. Виховну роботу здійснювали всі педагоги, але перш за все – опікуни класів. До обов'язків опікунів входило вивчення умов життя і праці учнів, їх відносин з учителями; вивчення результатів навчання і взагалі проблем молоді; організація позашкільної виховної роботи; контроль за порядком і естетичним оформленням класного приміщення; надання відповідної допомоги учням, якщо в тому виникала потреба; виконання деяких адміністративних функцій (контроль за веденням щоденників, заповнення індивідуальних карток, видання свідоцтв і т.д.); здійснення взаємозв'язку класного колективу з адміністрацією [514. – 1927. – Ч.12, 444].

Виховна робота в учительських семінаріях здійснювалася на основі спеціального плану. Цей документ складався на декілька років і був спрямований на виховання в учнів чеснот, що лежать в основі християнської етики і надбань загальнолюдської культури. План будувався з урахуванням особливостей колективу. Вивчення звітів, складених за результатами перевірки діяльності закладів з підготовки вчителів, дає підстави зробити висновок, що значна увага у вихованні приділялася колективним формам роботи через організацію діяльності різноманітних об'єднань. Так, помітну роль у вихованні української молоді у міжвоєнний період відіграли українські молодіжні товариства «Сокіл», «Січ», «Пласт» та ін., які були складовою частиною тогочасного національно-культурного життя Галичини. Найбільш ефективними формами виховної роботи молодіжних товариств, що сприяли вихованню національної свідомості, фізичному загартуванню та зміцненню морально-духовних засад української молоді, були

масові спортивні змагання, тематичні заходи, присвячені важливим подіям з історії України чи видатним історичним особам, релігійні акції, різні свята тощо [3].

Для досягнення мети, вказаної у плані виховної роботи, вчителі визначали шляхи й методи виховання. Відстоюючи думку про необхідність використання різноманітних методів виховання, педагоги намагалися відходити від вербальних методів виховання і надавали вирішального значення організації різних видів діяльності учнів. Так, для виховання конкретної риси молоді людини, підкреслювалось у статті «Про пляни виховання», «треба практикувати, треба створювати умовини, що в них дана звичка мусить реалізуватися. Отже, значення розмови – в тому, щоби дати вихідну точку. Це початок, але не кінець праці, це товчок, але не засіб» [329, ч.17, с.92].

Великого значення надавали галицькі педагоги контролю за виконанням плану виховної роботи. «Головно, – зауважував Д. Петрів, – треба звертати час від часу увагу на виготовлений плян виховної праці, чи все те, що в ньому намічено, вже в класі обговорено і виконано» [301, ч.10, с.42].

Щоби процес аналізу результатів виховної роботи спирався на наукову основу, КЛШО 30 березня 1933 р. (№ II-1057/33) направила до всіх навчальних закладів складені д-ром Іваном Кухтою два проекти, що називались: «Організація роботи в класі по вивченню особистості виховника» і «Інструкція про звіти з виховної роботи». Кураторія не наполягала на безумовній обов'язковості зазначених документів, але вважала, що вони могли би бути предметом жвавих дискусій на засіданнях педагогічних рад. Обидва проекти були спрямовані на створення творчої атмосфери, яка відповідає новим поняттям про виховання, на подолання шаблону, на розв'язання виховних проблем через ініціативу, доброзичливе ставлення до молоді і глибоку турботу про майбутнє школи і «успіх Польщі» [587, 30].

Автора проектів, д-ра Івана Кухту, українські вчителі добре знали завдяки його статтям у галицьких педагогічних часописах і виступам на численних конференціях та методичних семінарах. Він користувався заслуженим авторитетом, що надавало його рекомендаціям особливої ваги.

«Інструкція про звіти з виховної роботи» була побудована на основі досягнень тогочасної психолого-педагогічної науки. Самі по

собі питання, що ставилися в інструкції, спонукали вчителів-вихователів до глибокого усвідомлення власної роботи і допомагали накреслити нові шляхи виховання, які, до речі, не втратили своєї актуальності й для сучасної школи та закладів з підготовки вчителів.

Значення інструкції полягало, перш за все, на тому, що вона орієнтувала вчителів-вихователів на відображення у звіті живої і правдивої картини життя учнівського колективу, не обмежуючись «тільки мертвою цифровою схемою кількості екскурсій, засідань та бесід».

Заслуговують на увагу рекомендації вчителям щодо побудови звіту. Останній не повинен був бути шаблонним. Проте для орієнтації вчителів все ж пропонувалася певна схема. Як сказано в інструкції, запропоновані питання «можна перечитати у вільну хвилину, бо можуть вони подати думку про певні починання, що пройшли поза увагою». Але написання звіту в жодному випадку не повинно було звестися до «мертвого заповнення паперової схеми. Адже шкільне життя приносить стільки цікавих, живих моментів, які не можуть бути передбаченими жодною схемою, але про які власне і повинна йти мова у звіті».

Інструкція спонукала до опису процесу організації виховання, до проникнення у внутрішнє життя школи. «Варто звернути увагу і на починання, що не виправдали себе, звичайно, додаючи до цього і аналіз внутрішніх причин». Дуже важливо було подати результати виховної діяльності протягом щонайменше року, а бажано й двох останніх. Можна було також використовувати звіти попередніх років, які до закінчення учнями навчального закладу повинні були зберігати керівники. Таким шляхом пропонувалося досягти цілості виховного впливу.

За інструкцією, звіт мав складатися з наступних частин: 1. Характеристика класу на початок навчального року; 2. Державне виховання молоді як майбутніх творчих і самовідданих громадян держави <Польщі – Т.З.>; 3. Суспільне виховання молоді (самоврядування в класі; товариська взаємопоміч; співпраця в різних виявах; участь у загальношкільних учнівських організаціях; участь класу у громадській роботі та ін.); 4. Релігійно-моральне виховання молоді; 5. Індивідуальний вплив на учнів; 6. Самоаналіз виховної роботи вчителем.

Для підготовки майбутнього вчителя особливе значення мав розділ, присвячений самоаналізу роботи вихователя. Тому інструкція деталізувала рекомендації щодо 6-го пункту. У звіті необхідно було відповісти на ряд конкретних питань: які методи виховного впливу

використовувались у роботі з молоддю? Які результати були при цьому здобуті? Чи досягнуто взаєморозуміння з класом? Яким є ступінь здобутого вихователем довір'я? Тут же слід було назвати найкращих і найгірших учнів. У звіті необхідно було вказати кількість класних зборів згідно з так званими «виховними годинами», перелік спеціальних бесід з учнями разом з характеристикою реагування учнів на проблеми, що обговорювалися.

Особливу увагу треба було надавати питанню розвитку читання молоді, зокрема навести результати анкетування щодо улюблених літературних творів, зазначити кількість учнів, що користуються послугами шкільної бібліотеки, висловити загальні зауваження щодо її роботи. У звіті рекомендовано розповісти про екскурсії, які вчитель організував разом з класом (місце, час, виховна мета, цікаві моменти тощо). Нарешті, важливе місце слід було приділити індивідуальним спостереженням над молоддю, впливу на клас окремих особистостей, наприклад, лідерів. Психологічні дослідження, як зазначалося в проекті, бажано було б проводити за допомогою різноманітних методів науково-педагогічного дослідження: тестів, анкет і т.д. Було підкреслено, що звіт вимагає серйозних творчих зусиль [587, 31]. «Інструкція про звіти з виховної роботи» була тісно пов'язана з іншим проектом д-ра Івана Кухти – «Організація роботи в класі по вивченню особистості виховника». Відомий психолог звертав увагу вчителів на нагальну потребу постійного вивчення учня в школі і закликав бачити в ньому не тільки «істоту, що вчиться», а й «істоту, що живе». Не менш важливою була рекомендація створювати «карти індивідуальності» кожного учня, що мали б супроводжувати його протягом усього часу навчання. Картка містила такі розділи: 1. Зовнішній вигляд і фізичний розвиток учня. 2. Домашні умови. 3. Відношення до людей (до родини і батьків, до вчителя, до друзів, до самого себе). 4. Зацікавлення і прагнення. 5. Особливості характеру, темпераменту, настрою. 6. Властивості розуму. Індивідуальна карта давала певне уявлення про учня, і відомості, наведені в ній, усі вчителі повинні були постійно враховувати у навчально-виховній роботі. Проте карта не мала потрапити до рук дитини [587, 32]. Пункти індивідуальної карти, як і інструкція щодо складання звіту з виховної роботи, ставали певним орієнтиром для педагогів у їх практичній роботі, а також давала змогу учням закладів з підготовки вчителів усвідомити напрями своєї діяльності в майбутній професії.

Разом з тим зрозуміло, що рівень навантаження тогочасного вчителя не сприяв «серйозним творчим зусиллям» при запровадженні рекомендацій д-ра Кухти. Так само «прекраснодушнім» було б і побажання безпосередньо використовувати їх у сьогоднішній школі. Однак не можна не зазначити, що для майбутніх педагогів практичне ознайомлення з конкретними методиками вивчення індивідуальності учнів було б вельми корисним.

Після реформи 1932 р. початкові школи повинні були відповідати потребам і вимогам суспільства, зокрема готувати учнів до вступу в гімназії. Тому і підготовка вчителів мала стати ґрунтовнішою. Тепер особливо важливо було знати психологію дитини, намагатися не тільки навчати учнів, але й готувати їх до життя. Підвищення ролі школи вимагало покращення підготовки вчителів, надання більшої уваги росту інтелекту вчителя, його загальнокультурному розвитку, формуванню організаторських здібностей до суспільно-просвітницької роботи, а також підвищення рівня вихованості. Тим часом існуючі заклади з підготовки вчителів не піднімалися вище середнього рівня і задовольнити ці вимоги були неспроможні.

Суспільно-культурна роль школи і учителя мали б визначати мету закладів з підготовки вчителів, ступінь їх організації, а також науковий рівень. Найбільше цим вимогам могли б відповідати вищі школи, які приймали б абітурієнтів після здобуття ними загальної середньої освіти. Саме про це йшла мова на конференції з проблем підготовки вчителів для початкових шкіл, яка відбулась у Міністерстві освіти Польщі 1934 р. Учасники конференції, враховуючи досвід інших країн, одноголосно затвердили резолюцію, в якій наполягали на доцільності підготовки вчителів у вищих навчальних закладах: університетах, педагогічних інститутах та академіях.

А відповідний досвід у Європі вже був. У 20-30 ті роки багато країн перейшло до системи вищої фахової освіти навіть для вчителів початкових шкіл. Так, у Німеччині підготовка вчителів здійснювалася на основі повної середньої освіти в створених педагогічних інститутах і академіях. В Іспанії 1930 р. було вирішено відмовитись від семінарій і педагогічних ліцеїв, натомість були запроваджені учительські інститути на базі повної середньої освіти. В Англії на той час вже 50% учителів закінчували педагогічні колегії, що мали статус вищих шкіл. Болгарія 1932 р. запровадила педагогічні академії, а Греція з 1933 р. взагалі почала визнавати тільки педагогічні академії.

І за океаном відбувалося те ж саме. У Сполучених Штатах Америки підготовка вчителів здійснювалася або на педагогічних відділах університетів, або в педагогічних академіях. Так само було в Канаді, Чилі, Уругваї. В Австралії ще 1918 р. були ліквідовані педагогічні ліцеї, а вчителів готували педагогічні академії [537, с.861]. Крім того, у 1932 р. Конгрес Міжнародної Ліги Нового Виховання запропонував проект навчального плану з педагогіки, який називався «Наука і мистецтво виховання».

Враховуючи досвід інших країн з підготовки вчителів з вищою освітою для початкових шкіл, відомий галицький педагог Іван Ющишин постійно й обґрунтовано відстоював цю ідею. Ще 1928 р. він виступав за негайне закриття учительських семінарій. За його переконанням, тільки якщо кандидати на вчителів народних і середніх шкіл будуть вчитись у вищих педагогічних інститутах, буде створено суспільний тип учителя-вихователя, ліквідовано штучний поділ між навчанням і вихованням, «що донині, – писав І. Ющишин, – ще тяжіє на нас, як фатальна спадщина по недавніх феодально-буржуазних часах».

Перейнявшись цією ідеєю і стверджуючи, що тільки така підготовка дає можливість учителю «найти належний йому щабель на соціалній драбині і пошану, достойну народного виховника й освітника», він визначив зміст загальної і фахової освіти українського народного вчителя [467, ч.5, с.11, 12]. На його думку, учитель повинен здобувати загальну освіту у початковій семирічній народній школі і в п'ятирічній середній загальноосвітній, як і пропонував проект Міністерства освіти. Але в питанні завершення фахової педагогічної освіти були суттєві розходження поглядів. Міністерство в своєму проекті пропонувало, щоб учительський кандидат фахову педагогічну освіту завершував в одно- або дворічному педагогічному інституті. А Ющишин уявляв собі педагогічний інститут тільки чотирирічним. «Невже, – писав він, – можливо дати основну педагогічну освіту молодій, 19-літній людині, що ледве опустила шкільну лавку, за один-два роки?! Ніколи в це не повіримо. Це ж було б фатальне по-вторення сумної пам'яті учительських семінарій!» [там само, 10]. І. Ющишин вважав, що в інституті для проведення педагогічних експериментів під керівництвом спеціалістів для поглиблення фахової підготовки кандидатів повинні створюватися різні педагогічні лабораторії. Він також наголошував, щоби для організації практики при інститутах були засновані школи вправ або

інститути мали б право вільного вибору шкіл різного типу для проведення педагогічної практики. Свідectво про закінчення педагогічного інституту, на його думку, мало бути рівнозначне кваліфікаційним свідectвам на вчителя в даному типі шкіл (тобто замінювало б складання окремих кваліфікаційних екзаменів після закінчення учительської семінарії). Ющишин виступав проти «банальних і шаблонних» кваліфікаційних іспитів, за періодичне підвищення кваліфікації через кожні 5 років при Вищому педагогічному інституті, щоб учитель міг «освіжити своє знання й поновити новими здобутками педагогічних наук».

Як бачимо, педагог запропонував систему підготовки висококваліфікованих учителів народних і середніх шкіл, деякі положення якої цікаві й сьогодні. Однак він розглядав не тільки організаційно-структурну сторону справи, а й змістову. Він розробив програму навчання в інституті, що включала всебічну педагогічну освіту, без якої, на його думку, «не можна ніколи стати творчим виховником і вчителем, хіба ремісником або катом. Педагогія є молодю онукою гарної бабусі – філософії. Не можна мати знайомства з онукою, не познайомившись вперед із бабусею. Філософія отже мусить увійти органічно в програму студії народнього вчителя. Але філософію не може кандидат студіювати, не пізнавши вперед історії культурного розвитку найбільш освічених народів. Ключем для цього пізнання може бути тільки знання мов і літератур тих народів» [467, ч.4, с.15].

Проект І. Ющишина передбачав, що кожний кандидат має вивчати одну або дві сучасні іноземні мови, географію, астрономію з метеорологією, зоологію, ботаніку, хімію, фізику, анатомію з фізіологією і гігієною, математику, історію, соціологію, суспільну і політичну економіку, отримувати політичну підготовку. Крім того, кандидат повинен одержати фахову освіту з якоїсь ділянки мистецтва: музики і співу або малярства і скульптури.

Можливо, не всі конкретні пропозиції Ющишина були на той час реальними, але, безперечно, його програма носила цілісний характер. У ній були різнобічно представлені предмети психолого-педагогічного циклу, в основу яких було покладено загальну і педагогічну філософію, предмети фізіолого-біологічного та соціологічного змісту, проблеми школознавства. Певне місце займали питання організації позашкільної

освіти та дошкільного виховання, а також вивчення міжнародного професійного вчительського руху. Передбачалося також ознайомлення з педагогічною літературою та періодичною пресою різних країн.

Деякі розділи, теми програми з підготовки вчителів, яку запропонував видатний галицький педагог, доцільно було б включити в сучасні плани підготовки майбутніх учителів (наприклад, «Шкільне законодавство: а) в державі, б) в інших народів»; «Міжнародний професійний рух учительства»; «Міжнародна педагогічна література й преса» тощо) [467, ч.5, с.8-9]. Враховуючи вимоги авторитетних педагогічних організацій, досвід інших країн, педагогічна громадськість протягом майже всього міжвоєнного періоду постійно ставила питання докорінної перебудови системи підготовки вчителів початкових класів.

У 1936 р., коли заміна учительських семінарій педагогічними ліцеями ще тільки планувалася, на засіданні Державної Ради Публічної Освіти було поставлено під сумнів можливість забезпечити у ліцеях солідну загальну освіту і суспільно-громадську підготовку водночас із серйозною педагогічною освітою та відповідною педагогічною практикою. «...не можливо уявити собі, – відзначалося на засіданні, – поєднання цих двох завдань в ліцеях... цього важко досягнути в 3 річному педагогічному ліцеї, який покладається на недостатню з цього погляду програму гімназій» [537, 872].

Однак пропозиції педагогічної громадськості не привели до позитивного вирішення питання підготовки вчителів початкових класів на базі вищої освіти. Всупереч тому, наприкінці 30-х років ХХ ст. відкрилися педагогічні ліцеї. Беручи до уваги реальний стан речей, вчені-педагоги прийшли до згоди, що в період переходу до вищої педагогічної освіти все ж найкраще використовувати педагогії, які, на їх думку, були зародком польських педагогічних академій.

Таким чином, у міжвоєнну добу в Галичині відбулися зміни в системі підготовки вчителів народних шкіл. Поряд з уже існуючими педагогіями на місці учительських семінарій були створені педагогічні ліцеї. Цим не було остаточно розв'язано питання підвищення рівня професійної підготовки майбутніх педагогів, але це був крок уперед на шляху до впровадження вищої педагогічної освіти для майбутніх учителів початкової школи.

У 20-30-ті роки минулого століття галицькі педагоги в боротьбі за збереження української мови в навчальних закладах підготовки вчителів

одночасно розв'язували дуже важливу проблему посилення виховання майбутніх вчителів-українців, які не в своїй державі були б спроможні виховати національно свідомих, активних учасників державотворчих процесів. Безперечно, це вплинуло на зміст навчально-виховної роботи в закладах підготовки вчителів народних шкіл.

Відстоюючи думку про необхідність посилення національного виховання майбутніх учителів, українські галицькі педагоги відстоювали ідею поширення приватних педагогічних закладів з вивченням української мови, де заняття вели б викладачі-українці. Саме такі навчальні заклади створювали можливість виховати майбутнього педагога в дусі національних ідеалів.

Пошуки галицьких педагогів на шляху вдосконалення системи підготовки вчительських кадрів для народних шкіл відбувалися в контексті розв'язання цього питання в інших країнах світу з урахуванням суспільно-політичних умов та регіональних особливостей.

3.2. Вдосконалення змісту освіти в закладах з підготовки вчителів для українських народних шкіл Галичини

3.2.1. Еволюція навчальних планів

Вже зазначалося, що в період 20-30 х років ХХ ст. відбувалися структурні зміни навчальних закладів підготовки вчителів народних шкіл. Це викликало зміну змісту освіти в них, тобто впровадження нових навчальних планів, програм, підручників, посібників і т.д. Нагадаємо, що перші три роки в п'ятирічних учительських семінаріях, які готували вчителів початкових шкіл, були призначені загально-освітній підготовці, а два наступних – професійній. Передбачалося вивчення релігії, польської мови і літератури, іноземної мови, історії, науки про сучасну Польщу разом з наукою господарювання, географії з геологією і космографією, математики з кресленням, фізики, хімії з мінералогією, біології (ботаніка, зоологія) разом з анатомією, городництва з бджільництвом, малювання, музики і співи, а також тілесні вправи з іграми та забавами, ручні роботи, каліграфія, психологія і логіка, педагогіка (сюди входили також питання дидактики, історії педагогіки, організації шкільництва і вивчення документів про школу, спеціальні методики та шкільна практика) [514. – 1919. – Ч.2, 32-33].

У навчальному плані широко були представлені мистецько-технічні предмети: рисунок, ручні роботи, фізичні вправи, співи та гра на інструменті. Це свідчить про велику увагу, що приділялася виробленню в учнів навичок, які в майбутньому потрібні були не тільки в організації безпосередньо процесу навчання, але й у виховній та суспільно-просвітницькій діяльності. Чітко висловив вимоги до змісту педагогічної освіти в 1922 р. М.Ваврисевич, на думку якого, семінарист повинен «пройти і певний курс наук і досконало розуміти дитячу психіку і знати свій предмет і вміти подати своє знання учням» [43, 3].

В учительських семінаріях крім обов'язкових предметів були також надобов'язкові, які учні вивчали за бажанням. Однак для введення їх у навчальний план семінарії необхідний був дозвіл МВіПО. Семінарії керувалися навчальними планами, які були видані 1921 року. Спочатку вони були обов'язковими тільки для перших курсів, тобто на інших курсах повинен був здійснюватися поступовий перехід до нових планів. Так, у 1922-23 н.р. вони були введені на четвертому, а в наступному навчальному році й на п'ятому курсах усіх учительських семінарій [632, 49].

Наприклад, у 1924-25 н.р. у Станіславській приватній чоловічій учительській семінарії вивчалися такі предмети: релігія, українська і польська мови, історія, географія з космографією, математика, фізика з хімією та мінералогією, біологія, анатомія та гігієна, рисунок, ручні роботи, психологія, педологія, історія педагогіки, методика початкового навчання та педагогічна практика [591, 4-67]. До списку обов'язкових предметів не входила іноземна мова. Вона (в даній семінарії – німецька) була надобов'язковим предметом. На тих самих засадах вивчалася французька мова у Станіславській державній учительській семінарії у 1922-23 н.р. [585, 1,4,5]. А в Коломийській приватній семінарії в 1921-22 н.р., крім польської та української, вивчалася німецька мова. У 1926 р. Міністерством освіти був затверджений новий навчальний план для державних учительських семінарій (таблиця 3.7).

Навчальні плани 1921 і 1926 років були дуже подібні. Перші три курси, як і раніше, були спрямовані на підвищення загальної освіти, а два останні – на здобуття професійної підготовки.

Таблиця 3.7

Навчальний план для державних учительських семінарій з українською мовою викладання

Предмет	Курс					Разом
	I	II	III	IV	V	
Релігія	2	2	2	2	2	10
Польська мова	4	4	4	4	4	20
Українська мова	4	4	4	4	4	20
Іноземна мова	2	2	2	2	2	10
Історія	2	3	3	2		12/10
Географія	3	3	3		2	9/11
Математика	4	3	3	2	2	14
Фізика з хімією і мінералогією	3	3	2	2	–	10
Біологія (ботаніка, зоологія, анатомія, фізіологія, гігієна)	2	2	4	–	2	10
Музика (співи, гра на інструменті)	2	3	2	2	3	12
Фізичні вправи	2	2	2	2	2	10
Каліграфія	1	–	–	–	–	1
Рисунок	2	2	2	2		9
Ручні роботи	2	2	2	–	2	7
Предмети педагогічного циклу						
а) психологія і наука про дитину, історія виховання і педагогіка	–	–	–	6	5	11
б) методики викладання разом з педпрактикою	–	–	–	6	6	12
Разом	35	35	35	36	36	177

Джерело: [538, 21]

Деякі зміни не носили принципового характеру. Так, наприклад, якщо раніше вивчення математики продовжувалося всі 5 курсів, то тепер воно закінчувалося на 4-му курсі; натомість географія вивчалася за новим планом і на 5-му курсі, чого раніше не було. Трохи більше годин відводилося на анатомію і гігієну (4 курс). Був удосконалений цикл психолого-педагогічних

предметів. Вивчення іноземної мови стало обов'язковим. Особливо це стосувалося німецької, англійської та французької мов. Так, якщо в державних школах (не з німецькою мовою навчання) поширеним було вивчення німецької (61,1 %) та французької (38,9 %) мов, то в приватних навчальних закладах англійська мова все ж вивчалася, як обов'язковий предмет, хоча й дуже обмежено (1 %). Втім, серед надобов'язкових предметів найбільша чисельність учнів (61,5 %) вивчало французьку мову, 28,5 % – англійську і 10 % – німецьку [556, 581].

Предмети методики викладання на 4-му курсі передбачали вивчення теорії методики та ознайомлення з програмами 1-4 класів. На п'ятому курсі вивчалися методики викладання окремих предметів. Втім, в окремих закладах перелік таких предметів міг бути різним, наприклад, фізика, природознавство, географія, хімія, біологія [655, 13-14]. У деяких семінаріях іноді вивчалися на 5 курсі методика рисуноків та ручних робіт [586, 2]. Передбачалося також проходження на останньому курсі педагогічної практики.

Порівняння навчальних планів для учительських семінарій з польською та українською мовами навчання свідчить, що предмети вивчення в них були однаковими, крім української мови. Вона вводилася в семінаріях з українською мовою навчання за рахунок скорочення часу на вивчення предметів фізико-математичного циклу, іноземної мови та фізкультури, а також шляхом збільшення тижневого навантаження на кожному курсі на 3 години.

На предмети психолого-педагогічного циклу припадало приблизно 13% навчального часу, а предмети гуманітарного циклу мали перевагу перед природничо-математичними. Була збільшена питома вага мистецько-технічних дисциплін (до 21,5%). Укладачі програми пояснювали це тим, що у школах вивченню цих дисциплін не приділялося достатньої уваги, а вони відіграють у фаховій підготовці вчителя велику роль.

Цікавим у навчальних планах для семінарій було деяке тяжіння до інтегрування окремих предметів: історія мала вивчатися разом із географією, фізика з хімією та мінералогією, біологія з ботанікою, анатомією, фізіологією, рисунок з ручними роботами. Пояснювалося це, пише М.Барна, «прагненням укладачів до зменшення загальної кількості годин, оскільки вважалося, що навіть при навантаженні 35-36 год. на тиждень і розкладі занять, який передбачав вивчення на

План розподілу годин у педагогіях Галичини 20-30-ті рр. ХХ ст.

одному курсі не більше 6-8 так званих «інтелектуальних предметів», мало місце «розпорошення розумових сил учнів» [17, 41]. Ці навчальні плани можна порівняти з різним варіантами планів учительських семінарій, які існували до 1919 р. [131, 104-105].

Іншою формою підготовки вчителів були учительські семінарійні курси, що працювали за навчальними планами учительських семінарій з українською мовою навчання, затвердженими МВіПО 1926 р. [131, 105].

Однорічні курси, що мали чисто фаховий характер, передбачали вивчення науки про Польщу, психології, логіки, педагогіки, історії виховання, шкільного законодавства, шкільної гігієни, дидактики, рисунків, ручних робіт, співів, руханки і методики викладання шкільних предметів [328, 8]. Тут чітко виділяються предмети професійної підготовки та мистецько-технічні. Але великий обсяг матеріалу не відповідав кількості годин.

Крім того, передбачалося використання лабораторного методу, але це було неможливим з причини «лихого» стану засобів навчання, малої кількості чи взагалі відсутності підручників, нестачі обладнання майстерень та лабораторій. Все це, а також низький рівень підготовки слухачів, робили виконання навчального плану майже неможливим [656, 2].

Навчальний план педагогій (до реформи 1932 р.) передбачав вивчення вступу до філософії, предметів психолого-педагогічного та мистецько-технічного циклів, методики викладання спеціальних та загальноосвітніх предметів. Розподіл годин у педагогіях наводиться у таблиці 3.8.

Педагогічні ліцеї працювали за навчальним планом згідно з циркуляром МВіПО № 43 від 12 квітня 1937 р. Навчальний план для I класу у 1937-38 н.р. передбачав вивчення таких предметів (у дужках зазначена кількість годин на тиждень): релігія (2), польська мова (3), історія (2), математика (3), фізика і хімія (3), біологія (3), психологія (3), спортивно-виховна робота, пізнання середовища і проблеми сучасного життя Польщі (5), іноземна мова (2), військова підготовка (2), рисунок (3), спів разом з хором (3), тілесні вправи (2).

Загальне тижневе навантаження складало 36 годин [514.-1937.-Ч.5, 202]. План не передбачав вивчення української мови, бо він був призначений для державних ліцеїв і не враховував потреби національних меншин. Втім, у деяких педагогічних ліцеях українська мова все ж вводилася як окремий предмет. Зазначимо, що під час її вивчення клас поділявся на дві групи, що давало можливість досягти кращих успіхів у вивченні мови [636, 5].

Предмет	I рік		II рік	
	Півріччя			
	I	II	I	II
Вступ до філософії з точки зору проблем етики і соціології	4	4	-	-
Педагогічні дисципліни				
Педагогічна психологія	4	2	2	2
Історія виховання	-	3	2	2
Загальна педагогіка	-	-	4	4
Гігієна	2	2	-	-
Методика викладання разом з педагогічною практикою	6	6	6	6
Загальноосвітні предмети (за вибором)	6	6	6	6
Предмети мистецько-технічні				
Малювання, ручна праця	4	4	4	4
Співи	2	2	2	2
Фізкультура	2	2	2	2
Разом	30	31	28	28

Джерело: [540, 121]

При потребі, дозвіл на звільнення від вивчення української мови за по-данням дирекції давала Кураторія шкільного округу. Остаточні навчальні плани для педагогічних ліцеїв були затверджені розпорядженням Міністерства освіти № 29 від 5 березня 1938 р. Тепер педагогічні ліцеї працювали за навчальним планом, наведеним у таблиці 3.9.

Таблиця 3.9

Навчальний план для педагогічних ліцеїв

Предмет і завдання	К л а с и		
	I	II	III
Релігія	2	2	1
Польська мова	4	4	2
Історія	3	3	-
Математика	3	2	-
Фізика і хімія	3	-	-
Географія	-	3	-
Біологія	3	2	-
Предмети за вибором	-	-	6
Психологія	3	-	2
Навчання і виховання в початковій школі	-	6	6
Педагогіка з історією виховання	-	-	6
Життя дитини в середовищі і проблеми сучасного життя	3	3	3
Військова підготовка	2	2	2
Рисунок	3	2	3
Гучна праця	-	2	-
Співи разом з хором	3	3	1
Фізичне виховання	2	2	2
Разом:	34	36	34

Джерело: [514. – 1938. – Ч.9, 58]

Щотижнево виділялося 2 години на спортивну підготовку (позакласно). Надобов'язковими предметами у ліцеї були гра на музичному інструменті (I-II курси – 1-2 години, III – 2 години) та іноземна мова (I-II курси по 2 години). У педагогічних ліцеях, як і в учительських семінаріях, також здійснювалася загальноосвітня підготовка, але її обсяг (41,3%) був меншим порівняно з загальноосвітніми ліцеями (90%). Втім, передбачалося поглиблене вивчення окремих предметів (10,5%) і було виділено більшу кількість годин, призначених на вивчення психолого-педагогічних дисциплін (28% замість 13%).

Наприкінці 30 х років були створені Вищі державні педагогічні школи (педагогії), які мали 3 відділи (А – гуманітарний; В – математично-природничий і С – природничий). Навчальні плани педагогій, як і плани педагогічних ліцеїв, обіймали загальну освіту, суспільно-громадську підготовку, педагогічну освіту і педагогічну практику. Крім цього, навчальний план (таблиця 3.10) передбачав спеціалізацію в обсязі і напрямку вибраних предметів.

Таблиця 3.10

Навчальний план Вищої державної педагогічної школи (педагогії) у Львові на 28 квітня 1939 р.

Предмет	I курс			II курс		
	A	B	C	A	B	C
Методика релігії	-	-	-	0/2	0/2	0/2
Філософія і соціологія	3	3	3	-	-	-
Історія виховання	0/2	0/2	0/2	2/0	2/0	2/0
Польська література	3/2	2	2	4/2	2	2
Українська мова	2	-	-	3	-	-
Історія і наука про Польщу	2	-	-	4	-	-
Природознавство	-	-	6	-	-	6
Світова географія	-	-	4/2	-	-	2/2
Фізика	-	6	-	-	3/6	-
Математика	-	4	-	-	4	-
Хімія	-	-	-	-	6/3	-
Співи	2	2	2	1	1	1
Геологія	-	-	-	-	-	1/2
Рисунок	2	2	2	2	2	2
Фізкультура	жінки	4	-	4	-	-
	чоловіки	2	2	2	2	2
Практичні заняття	2	2	2	2	2	2
Хор	2	-	-	2	-	-
Гігієна	1	1	1	-	-	-
Педагогічна практика	6	6	6	6	6	6
Біологія виховання	2/0	2/0	2/0	-	-	-
Педагогіка	-	-	-	3/4	3/4	3/4
Педагогічна психологія	3	3	3	2/0	2/0	2/0

Джерело: [637, 12]

Як бачимо, із загальноосвітніх предметів (вони займали в навчальному плані 32%) на всіх відділах вивчалися соціологія, філософія, польська література, а на гуманітарному відділі додатково українська мова та історія і наука про сучасну Польщу; на математично-природничому – фізика, математика, хімія; на природничому – географія і природознавство. Серед мистецько-технічних предметів (на які в навчальних планах педагогій припадало 28% щотижневого навчального навантаження – більше, ніж в учительських семінаріях та педагогічних ліцеях) на всіх відділах вивчалися співи, малювання, фізкультура.

Предмети психолого-педагогічного циклу були представлені досить широко (40% навчального часу. Для порівняння нагадаємо, що в навчальних планах учительських семінарій на їх вивчення відводилося 13%, а в педагогічних ліцеях – 28%).

Розподіл навчального часу (щотижневого навантаження), що відводився на викладання предметів у межах різних циклів закладів з підготовки вчителів для народних шкіл згідно з навчальними планами учительських семінарій (1888 р., 1926 р.), педагогічних ліцеїв (1938 р.) та педагогій (1939 р.) наводиться у додатку М. Співвідношення розподілу часу між предметами однакових циклів у різних типах закладів з підготовки вчителів для українських народних шкіл подано у додатку Н.

Таким чином, зміни в системі підготовки вчителів народних шкіл у міжвоєнну добу в Галичині, еволюція мети та змісту шкільної освіти зумовили оновлення змісту і педагогічної освіти. У порівнянні з довоєнним періодом у 1920-1930-ті роки спостерігалася певна еволюція навчальних планів. Так, існувала певна тенденція, за якою навчальні плани закладів з підготовки вчителів цілеспрямовано вдосконалювалися, перш за все в напрямку збільшення кількості годин на предмети психолого-педагогічного та мистецько-технічного циклів, що було свідченням посилення уваги до безпосередньої професійної підготовки майбутніх учителів.

3.2.2. Наукові засади розробки навчальних програм

Для втілення в життя навчальних планів необхідно було розробити навчальні програми. Ще в 1918 р. польська шкільна влада розпочала роботу по створенню єдиних загальнообов'язкових програм

навчання для середніх загальноосвітніх шкіл і учительських семінарій. Була поставлена вимога побудови таких програм, що ґрунтувалися б на тогочасних наукових здобутках у галузі педагогіки та психології з урахуванням «проблем життя польського». У 1919 р. Міністерство освіти сповістило про основні засади реорганізації шкільництва і подало загальні схеми програм, які видавалися як основи навчальних програм у середніх школах. Доки не було сталих програм, Міністерство освіти вимагало від учительських семінарій складання і представлення до 14 вересня кожного року розкладу годин і програм навчання з кожного предмету [514.-1919.-Ч. 5, 333-335].

Видані у 1921 р. програми для учительських семінарій повинні були сприяти пробудженню і розвитку розумових, моральних і фізичних здібностей учнів на основі більш ґрунтовних та поглиблених знань. Досягнення цієї мети було співзвучним з новим дидактичним методом, який ставив учня в позицію активного самостійного шукача інформації. Учитель здійснював керівництво самостійного пошуку учнями нових знань. Таким чином, програми семінарій будувалися з урахуванням самостійності і творчості учнів у навчанні («поставлення учнів при навчанні в ролі діяльній»). Це робилося з широким використанням лабораторій і майстерень (біологічних, фізико-хімічних, ручної праці тощо). Показово, що якщо 1918 р. у Польщі не було жодної біологічної лабораторії («працovní»), то через 10 років вони вже були в усіх державних учительських семінаріях.

Програми навчання з різних предметів були досить детальними, навіть з переліком шляхів їх виконання. Така деталізація не завжди відповідала вимогам часу, тому що в практиці роботи шкіл постійно з'являлися нові методи та прийоми викладання окремих предметів. Разом з тим, програми вимагали від учителів творчого підходу до організації навчання і, зокрема до складання системи завдань, а не простого виконання готових рекомендацій.

Програми 1921 р. були затверджені МВіПО для всіх предметів, що передбачалися навчальним планом закладів з підготовки вчителів за єдиним винятком: програма з української мови була відсутня. Однак розпорядженням КЛШО від 11 листопада 1921 р. (ч. 10664/3) викладачам учительських семінарій пропонувалося підготувати проекти програм з української мови у своїх закладах. При цьому обов'язковим зразком визначалися вже існуючі програми з польської мови.

Вже на початку 1922 р. на педагогічних конференціях відбувалося обговорення таких проектів. З'ясувалося, що існувало різне ставлення до самого принципу створення програм. Багато педагогів вважало помилковим вимогу кураторії брати за основу при розробці програм з української мови програми з польської мови. Так, професор української мови Державної учительської жіночої семінарії у Львові, який викладав і на Державних коедукційних семінарійних учительських курсах, д-р А.Андрохович писав: «Важко вже самим собою укладати підручник для науки української мови і письменства, ще важче однак примінювати науку тої мови й письменства до програми науки мови й літератури других народів, от хоть би й польської. Годі бо всюди підняти повну аналогію тому, що інакше плив розвій духового життя в Польщі, а інакше на Україні. Тим-то мусять бути відміни в розкладі научного матеріялу української мови й письменства в рамках схеми тої самої, подане для обох мов та літератур, себто польської й української» [603, 11].

Такої самої позиції дотримувалися й інші фахівці. У листі директора учительської чоловічої семінарії в Заліщиках від 22 січня 1922 р. говорилося, що пристосувати польську програму до української важко, бо на вивчення цих двох мов передбачається різна кількість годин. Якщо ж збільшити години на вивчення української мови за рахунок української літератури, то це теж неможливо, бо «українська література для русина так само дорога, як для поляка польська» [603, 64].

Існувала інша думка. Так, наприклад, вчителька української мови з Перемишля Софія Котик вважала, що «програма науки польської мови, видана МВіПО, є зовсім вичерпуюча і доповнююча до гарних її успіхів, а що можна її зовсім приміняти до науки української мови по наших школах» [603, 125]. Щоправда, у такої точки зору було менше прибічників.

Отже, до офіційного затвердження кожен навчальний заклад керувався власними програмами. Учитель, який викладав предмет на конкретному курсі, самостійно складав програму саме для цього курсу. Програма після обговорення затверджувалася на засіданні педагогічної ради [631, 2].

Як би там не було, але майже всі навчальні заклади підготували свої проекти програми, які й були надіслані до Міністерства «для

дальшого вжитку». Міністерство не поспішало з їх розглядом, і лише 1926 р. програма з української мови нарешті була затверджена одночасно з іншими.

Програма з української мови та літератури для учительських семінарій, яку Міністерство затвердило 1926 р. [131, 109-110], в основному була орієнтована на програму з польської мови і літератури. Досить сказати, що такі важливі розділи, як «Опрацювання лектури», «Вправи в мовленні», «Вправи письмові» не розкривалися у програмі з української мови, а мали позначку: «Як у програмі з польської мови».

Що ж до вибору художніх текстів для опрацювання, то програма поділяла їх на обов'язкові, домашні та доповнюючі. Учитель сам обирав ті чи ті твори з списку, затвердженого Міністерством освіти (за умовою непереобтяження учнів надмірним матеріалом).

Ця програма мала ті ж вади, що й відповідна програма для гімназій і ліцеїв [130, с.77]. Тут зауважимо тільки, що головним недоліком була відсутність чіткого принципу, за яким складено програму. Іноді здається, що автори керуються історичним (хронологічним) принципом, але роблять це непослідовно. Не можна вбачити також і ясного тематичного принципу. Одні й ті ж автори «переходять» з програми одного класу до іншого, і не завжди можна зрозуміти, чому одні й ті самі твори вивчаються в різних класах. З творами Шевченка справа ясніша: в IV класі спочатку вивчаються «перший і другий періоди» його творчості, а потім «третій і четвертий». Але знову повстають питання: за якими ознаками творчість великого Кобзаря поділяється на періоди? Які саме твори належать до кожного з них? та ін.

Всі варіанти програм з української літератури для учительських семінарій були менш змістовними порівняно з програмами для старших класів гімназій та ліцеїв. Семінаристів чекало знайомство переважно з українською літературою; література світова була майже відсутня. Та й українська література була передбачена у тих програмах не дуже повно: не згадувалося жодного письменника або поета з Наддніпрянської України, хоча в гімназійних програмах імена О. Вишні, П.Тичини, М.Рильського були представлені.

Таким чином, загальна освіта, яку одержували семінаристи, поступалася рівню, який був запрограмований для учнів загальноосвітніх навчальних закладів. І все ж, незважаючи на всі недоліки

програм, вивчення української літератури в учительських семінаріях мало принципове значення. Бо лише українська мова та література, а також предмети мистецько-технічного циклу створювали умови для здійснення громадсько-державного виховання молоді. Цій високій меті не могло не сприяти вивчення зразків українського красного письменства, починаючи з найдавніших часів.

Загальною бідою змісту освіти українського шкільництва в Галичині була невизначеність основ побудови навчальних програм. Якщо при викладанні, скажімо, фізики чи хімії все ж можна було користуватися програмами і посібниками для польських шкіл (хоча б тільки як деяким взірцем), то для викладання української літератури, звичайно, необхідно було мати тільки власні, цілком оригінальні програми і підручники, що могли б повною мірою сприяти досягненню основної мети української школи.

Програми з інших предметів теж мали багато недоліків. Наприклад, програма з фізики була складена для ідеальної школи і не враховувала реальних обставин: учні не завжди мали достатню попередню підготовку з природничих наук; програма передбачала дуже великий обсяг матеріалу, нерівномірно розподіленого по курсах; за відсутністю лабораторій, майстерень, підручників та інших засобів навчання неможливо було використовувати при вивченні фізики лабораторний метод тощо.

Програми предметів з професійної підготовки вчителів [131, 111-117] враховували основні положення психології, ідею діяльнісного підходу в процесі формування особистості, можливість підготовки майбутніх вчителів тільки в безпосередньому поєднанні теорії та практики. В програмах були використані ідеї педології, передбачався розгляд дидактичних проблем у безпосередньому зв'язку з основними положеннями логіки.

Історія виховання й навчання передбачала вивчення основних відомостей з історії виховання й навчання, починаючи з античних часів і до Яна Амоса Коменського. При цьому надавалася перевага монографічним нарисам, коли в центрі уваги було з'ясування поглядів тих чи тих видатних представників педагогічної науки. Система педагогічних ідей відомих педагогів давала можливість краще зрозуміти основні етапи розвитку теорії шкільництва. Всі ці процеси розглядалися в безпосередньому зв'язку з розвитком шкільництва у Польщі.

Програма з педагогіки включала загальні питання виховання, погляди на мету виховання у різні історичні епохи, матеріал про залежність виховних ідеалів від релігійно-моральних та інтелектуальних течій, від суспільно-політичних відносин, а також сучасні погляди на його мету. Передбачалося також вивчення психологічних чинників, що зумовлюють розвиток людини: рефлексії, інстинкти, звички, свідомі акти волі; аналіз розвитку людини, поняття характеру і шляхи його вдосконалення, зокрема виховного впливу визначних особистостей. Слід зауважити, що програма з педагогіки базувалася на досягненнях тогочасної психологічної науки, зокрема на тих її положеннях, які можна було використати в навчально-виховному процесі.

Курс загальної дидактики передбачав вивчення основних категорій цієї науки, ознайомлення на основі прикладів із найближчого оточення з організацією процесу навчання; можливості використання дидактичних методів, форм і засобів («орудників») виховуючого навчання; визначення функцій учителя й школи.

Учні повинні були мати уявлення про спеціальні методики викладання різних навчальних предметів. А тому програма передбачала на 4-му і 5-му курсах проведення госпітацій (щотижневе відвідування уроків у школі вправ). Такі відвідування починалися з найнижчих класів і проходилися по черзі в усіх класах і з усіх предметів. Щотижня учні приймали участь у госпітаційних конференціях. На 5-ому курсі згідно програми семінаристи проводили пробні та показові уроки.

Предмет «Наука про дитину» передбачав вивчення законів психічного і фізичного розвитку дитини, статевих особливостей, розумових здібностей, основних факторів впливу на фізичний і психічний розвиток дитини, елементів дефектології та ін.

Програма методики початкового навчання разом з педагогічною практикою включала такі теми, як характеристика дитини, що йде до школи, організація та особливості періоду адаптації дитини в школі. Приділялася увага мистецтву спілкування учителя і дітей, використанню ігрових форм навчання, а також предметів оточуючого середовища для проведення бесід різноманітного спрямування, виробленню навичок малювання, ліплення тощо.

Особливе місце займали в програмі проблеми, що торкалися перших років навчання. У центрі уваги були принципи концентрації

та об'єм навчального матеріалу, організація різноманітних форм навчання. У програмі мова йшла також про засоби навчання, зокрема про підручники, посібники та вміння користуватися ними. Передбачалося знайомство учнів з основами спостережень. Програма націлювала на трактування класу як цілісності і на необхідність індивідуалізації процесу навчання. Підкреслювалася необхідність ознайомлення учнів з навчальними планами шкіл різного типу.

Галицькі педагоги, які послідовно обстоювали ідею української національної школи, користувалися будь-якою можливістю, аби наповнити зміст освіти елементами українознавства. Таку можливість надавало в учительських семінаріях, наприклад, тематичне планування з кожного предмету і для кожного курсу на чотири або шість періодів (кожен з них охоплював два або півтора місяці), які подавалися до шкільної кураторії. Обов'язковим було визначення підручників, якими користувалися викладачі та учні.

Таке планування, хоча й існувало на основі офіційних програм, та все ж дозволяло викладачам проявляти творчий підхід, враховувати регіональні особливості тощо. Так, наприклад, в тематичному плані вивчення української мови в приватній учительській семінарії СС Василянок (м. Дрогобич) на 1928-29 н.р. у IV класі (перший період) планувалося вивчення літератури Галицького відродження, діяльності Кирило-Мефодіївського братства, а до обов'язкових («шкільних») текстів були включені твори Шевченка «Три літа», «Наймичка», «Сон», «Кавказ» [655, 12-13]. Такі теми і такі твори не були передбачені офіційною програмою для учительських семінарій. Певну самостійність проявляли викладачі семінарії, розробляючи календарні плани й на інших курсах.

На підставі тематичного планування предметів навчання складався розклад матеріалу для кожного курсу з усіх предметів на навчальний рік. Це давало можливість для здійснення міжпредметних зв'язків та інтеграції у процесі викладання різних предметів, своєчасного коректування обсягу та змісту матеріалу, що вивчався, а також постійного контролю з боку керівництва закладом за виконанням вимог навчальних програм. Програми навчання приватних учительських семінарій і шкіл вправ в основному відповідали програмам відповідних державних закладів [651, 4].

Крім тематичного планування, в багатьох учительських семінаріях (так само, як у гімназіях і ліцеях) визначалися теми шкільних і домашніх завдань на кожний місяць з польської, української, іноземних мов, педагогіки та інших предметів. Вони затверджувалися на засіданні педагогічних рад.

Система завдань в учительських семінаріях заслуговує на серйозну увагу – і не тільки тому, що вона ще не була опрацьована в дослідницькій літературі. У зв'язку з цим зауважимо, що офіційні програми і навіть детальне календарне планування ще не дають чіткого уявлення про направленість навчання, про його зміст та пріоритети. А тому аналіз тих завдань, які регулярно одержували учні (і, звичайно, повинні були їх виконувати), дозволяє сьогодні зробити висновки про основні напрями в підготовці майбутніх вчителів, і базуються вони не на припущеннях, а на фактичному матеріалі. Згадана система завдань свідчить, зокрема, що навчання в семінаріях (починаючи вже з першого курсу) носило підкреслено професійний характер і націлювало учнів на свідоме сприйняття знань, які безпосередньо стосувалися майбутньої професії вчителя народної школи [131, с.118-120].

Формулювання тем для класних і домашніх завдань часто носило проблемний характер, що вимагало від учнів не пасивного збору матеріалів, а використання елементів частково-пошукового методу. Зрозуміло, не всі завдання мали проблемний характер, але там, де йшлося про майбутню професію семінаристів, проблемний підхід використовувався частіше.

Заслуговує на увагу широке використання письмових завдань з української мови для висвітлення питань, які, власне, виходили далеко за межі проблем мовознавства чи літератури. Тут, звичайно, можна згадати прагнення до інтеграції різних навчальних предметів. Так, наприклад, навчальні плани передбачали інтегроване вивчення фізики з хімією та мінералогією, біології одночасно з гігієною, малювання з ручною працею, методики викладання разом з педпрактикою, педології з історією виховання та ін. Тому не є випадковим, що й в письмових завданнях з української мови можна зустріти питання, для висвітлення яких потрібні були знання з історії, географії, ботаніки, педагогіки тощо («Суспільний устрій в старовинних Афінах і Спарті», «Осінь на селі та в місті», «Будова і життя рослин – на основі науки природи», «Увага і заінтересовання як середник пізнання і знання»).

Не менш важливим було і намагання привчити учнів до вільного викладання власних думок. Так, у Коломийській державній учительській семінарії для письмового викладу на молодших курсах пропонувалися, наприклад, такі теми: «Враження з мого дотеперішнього побуту в новій школі», «Думки і настрої учениці погідного місячного вечора». При цьому надавалися рекомендації і щодо форми викладу, які б допомогли надати розповіді невимушеного характеру (до першої теми: «Розмова учениці з батьком», до другої: «Самоспостереження в часі вечірнього походу у формі листа до товариша»).

Вражає велика частка завдань, теми яких були присвячені майбутній професії семінаристів. З початку навчання в семінаріях викладачі постійно пропонували учням для опрацювання теми, що потребували знань з психології та педагогіки (зокрема, з історії педагогіки). Наприклад: «Устрій і карність <дисципліна – Т.З.> в запорізькій школі на Січи». Тематами письмових завдань ставали також актуальні психолого-педагогічні проблеми: «Довіра – як середник виховання», «При якій нагоді і як розбуджуємо в душі дитини свідомість, почуття обов'язку», «Вплив школи на формування характеру», «Пояснити і розвинути думку: «Фундаментом школи наших часів мусить бути карність, основана на свободі» та багато інших. Показово, що учні семінарії постійно повинні були займатися самоспостереженнями чи, як тоді казали, саморефлексією. Без цього вони не змогли б розкрити такі теми: «Думки і рефлексії з початком нового шкільного року», «Враження з першої «практичної» лекції», «Вступні підготовки дитини до систематичної праці в школі (мої спостереження в часі перших госпітальних лекцій)», «Педологічні вправи в школі і їх практична вартість», «Яких доріг і педагогічних средств уживе учителька, щоби повірина її проповіді молодіж зрозуміла, що школа дім вільний, а не свавільний» і т.д.

Аналіз завдань з української літератури дає підстави для висновку, що вони були розраховані не лише на перевірку засвоєння фактичного матеріалу з мови і літератури, а й на виявлення особистої позиції учнів. На 1-2 х курсах учням пропонувалися більш конкретні теми (переважно аналіз літературних творів). Разом із тим, були завдання і «на вільну тему», що були пов'язані з найближчим оточенням учнів і вимагали творчого підходу, власних роздумів.

Учням середніх курсів вже давалися теми, які вимагали самоспостереження, інформації з різних ділянок знань або спонукали їх до самоаналізу, самооцінки, певних узагальнень. На двох останніх курсах теми ставали більш загальними, наприклад: «Тип селянина в прочитаних оповіданнях Стефаніка», «Література і читач» (тема, яка й сьогодні жваво дебатуються в літературознавчій науці), «Реалізм в оповіданнях Марка Вовчка», «Світ дійсний і фантастичний в «Лісовій пісні» Лесі Українки» та ін.

У завданнях особлива увага приділялася тематиці українознавчого спрямування, що мало велике виховне значення. Учні отримували нагоду продемонструвати своє особисте ставлення до обраної теми, виявити самостійний підхід у процесі добору матеріалу (включаючи ілюстрації), вміти знайти суспільно-просвітницький аспект проблеми та ін. Кращі учні виконували завдання у вигляді рефератів, які виголошувалися на зборах усього курсу [593, 97].

Сама тематика завдань дає чітке уявлення про основні дидактичні постулати, якими керувалися галицькі педагоги: вільне й національно-державне виховання, виховання як засіб навчання, основні положення педології тощо.

Тематика завдань з української літератури давала можливість розширити використання українознавчого матеріалу не тільки з літературної галузі, а й з історії, фольклору, етнографії. Це мало особливе освітнє і виховне значення, якщо згадати, що в навчальних планах не передбачалося вивчення історії та географії України.

Згадані теми попередньо затверджувалися на засіданні педагогічної ради і фіксувалися вчителями в календарних планах. Про наслідки виконання завдань учнями викладачі періодично звітувалися.

Як тематика, так і спрямованість класних і домашніх завдань, що пропонувалися учням семінарій, дозволяють зробити висновок, що викладачі семінарій попри всі складності (про це йшлося в першому розділі) все ж намагалися вдосконалювати рівень підготовки майбутніх вчителів – і з точки зору їх знань загально-освітнього характеру, і з погляду на їх знання в суто професійному плані. Може, й не всі семінаристи були в змозі якісно розкрити теми, зразки яких подані в Додатку П. Проте тематика завдань могла стати своєрідним орієнтиром для професійного самовдосконалення майбутніх учителів.

Як вже зазначалося, відповідно до шкільної реформи 1932 р. з вересня 1937 р. розпочали роботу педагогічні ліцеї та педагогії. Разом з роботою над створенням цих типів педагогічних закладів у 1936 р. Міністерство освіти розпочало розробку проекту програм для педагогічних ліцеїв [539, 98].

Згідно з навчальним планом були запропоновані тимчасові навчальні програми [546, с. 45]. Вони були створені на основі програм загальноосвітнього ліцею і передбачали загальну та педагогічну освіту, суспільно-громадську підготовку, а також педагогічну практику.

Був введений новий предмет: «Життя дитини в середовищі і проблеми суспільного оточення». Він мав викладатися в усіх класах і включав три напрями: вивчення дитячого життя в суспільстві; вивчення місцевого (локального) середовища як основи для проведення позашкільної роботи; обговорення найважливіших проблем сучасного життя Польщі. У програмах підкреслювалося, що педагогічний ліцей може дати тільки необхідні підстави до початку професійної праці і до подальшої самоосвіти, що обов'язки вчителя вимагають постійного розвитку власної особистості і фахового самовдосконалення [522, 85].

Що ж до програм педагогічних ліцеїв, які мали готувати вчителів початкових шкіл з непольською мовою викладання, то в 1937 р. їх взагалі ще не існувало і лише було сказано, що «передбачено опрацювання основ формування їх». Тільки 1939 р. був підготовлений «Проект програми руської (української) мови для педагогічних ліцеїв» [626, 17-21]. Програма з літератури не дуже відрізнялася від уже відомих програм для учительських семінарій. Слід лише зауважити, що у програмі для ліцею послідовно проводилася думка про типологічну подібність польської та української літератур («Ідейні зв'язки української і польської літератур у добу романтизму», «Український реалізм і польський позитивізм» тощо). Українську мову також передбачалося вивчати на основі «відомостей, набутих при вивченні польської мови». Але проект програм саме з української мови відрізнявся у кращий бік, порівняно з вже відомими нам програмами для гімназій та семінарій. Тут більше уваги приділялося виробленню в учнів самостійності, навичок пошукової діяльності тощо. Так, учням пропонувалося вибрати для опрацювання одну з лінгвістичних тем

(зазначимо принагідно, що теми були не стандартні): «Риси дитячої мови», «Риси мови учнів», «Регіональні мовні помилки», «Порівняння мови різних верств суспільства», «Характерні неологізми в сучасному романі», «Діалектизми в творчості вибраного учнем письменника» і т.д. Такі теми і сьогодні могли б зацікавити не тільки студентів навчальних педагогічних закладів, але й фахівців.

Нарешті, новим у проекті програми для педагогічних ліцеїв був розділ «Методика української мови». Проект передбачав порівняння програм для українських, утравістичних і польських народних шкіл, вивчення існуючих підручників тощо. Майбутні вчителі мали набути також навичок сприйняття художнього твору як цілості, брати до уваги індивідуальне ставлення учня до прочитаного. Читання повинно було пов'язуватися з мовними вправами, метою яких був розвиток мислення та уяви.

Однак проект з української мови для педагогічних ліцеїв (написаний, до речі, польською мовою) так і не був затверджений. Програм з інших українознавчих предметів також не існувало. Тому педагогічні ліцеї, в яких вивчалася українська мова, мусили користуватися в основному програмами, які були видані для ліцеїв, що готували вчителів для польських шкіл.

Те, що заклади з підготовки вчителів для українських шкіл Галичини керувалися переважно польськими програмами, було зумовлено реальними обставинами і, можливо, не викликало б заперечень, якщо б ті програми враховували тогочасні досягнення педагогіки і психології. На жаль, для більшості програм властивим був один суттєвий недолік: занадто детальна регламентація. Це не другорядний прорахунок, а явний принцип, який визначав сам підхід до викладу матеріалу; це був прояв авторитаризму.

Недостатньо враховувалася така впливова течія в науці, що з'явилася у ХХ ст., як педоцентризм. Згідно з останнім, дитині надавався статус не тільки об'єкта, але й суб'єкта навчально-виховного процесу. А це вимагало зміни взаємовідносин педагога і учня у процесі навчання.

Ці нові тенденції мали б віддзеркалитися і в навчальних програмах – попри властиву їм нормативність. Ми маємо на увазі можливість варіативності програм, здійснення права на вибір тих чи інших розділів чи методів їх викладання, коротше кажучи – визнання активної творчої

ролі вчителя у процесі викладання, що, як наслідок, веде до визнання активної ролі учнів.

Між тим, КЛШО вимагала від керівників та викладачів педагогічних ліцеїв безумовного дотримання основних положень навчальних програм. У кожному із звітів за результатами перевірки ліцеїв (а такі перевірки відбувалися дуже часто, іноді майже кожного місяця) постійно зверталася увага на необхідність суворого виконання затверджених планів і програм [635, 12].

Тою чи іншою мірою недооцінка новітніх педагогічних теорій була притаманною й програмам з професійної підготовки учнів у педагогічних ліцеях, які в основному орієнтувалися на учительські семінарії. Багато в чому подібним з семінаріями був у ліцеях і навчально-виховний процес.

Як вже зазначалося, навчання в педагогіях здійснювалося на основі повного курсу загальноосвітнього ліцею і було розраховано на два роки. Тому основна увага в педагогіях надавалася професійній освіті та педагогічній практиці. Не менш важливим питанням була виховна спрямованість навчальних програм педагогій. Вони повинні були охопити всі напрямки виховання, особливо, як підкреслювалося 1936 р. на засіданні Державної Ради суспільного виховання, – релігійно-морального. Обговорюючи програми педагогій, учасники дискусії відстоювали думку, що ці заклади повинні підготувати майбутнього вчителя до виховання учнівської молоді в дусі християнства і народності [537, 873]. Серед навчальних закладів з підготовки вчителів зміст навчання в педагогіях найбільше був наближений до змісту вищої педагогічної освіти.

Педагогічні ліцеї проіснували в Галичині лише декілька років. Цього замало, щоб зробити узагальнюючі висновки про наслідки їх роботи в справі розвитку шкільництва на галицьких землях. Їх становлення з самого початку йшло всупереч світовому досвіду підготовки вчителів початкових шкіл. Досить сказати, що ще 1935 р. на засіданні Міжнародної Ліги нового виховання було зазначено, що педагогічна підготовка, одержана в учительських семінаріях і педагогічних ліцеях, є недостатньою з точки зору розвитку педагогічної і психологічної науки. Поеднання загальної освіти та професійної підготовки приводило до перевантаження програм, зменшення часу на вивчення окремих предметів і – як результат – до невисокого рівня

підготовки учнів. З цим пов'язана й відсутність часу на самостійну роботу учнів, а це було дуже важливим для формування та виховання особистості. На згаданому засіданні Ліги зазначалося, що «голова учнів нагромаджується, але не розвивається розум» [504, 792].

Проте в умовах Галичини, коли наприкінці 30-х років ХХ ст. більше мільйона українських дітей залишалося поза школою, коли не вистачало вчительських кадрів, а вища освіта була практично недоступною для української молоді, педагогічні ліцеї та педагогії все ж виконували своє завдання з підготовки вчителів завдяки тому, що їх випускники мали більш високий загальноосвітній і професійний рівень, ніж ті, хто закінчив учительські семінарії.

3.2.3. Навчально-методичне забезпечення педагогічного процесу

Зміст освіти знаходить свій вираз не тільки в навчальних планах і програмах, але й в навчальній літературі. В державних закладах з підготовки вчителів народних шкіл у міжвоєнну добу можна було користуватися тільки підручниками та додатковими посібниками, які одержали відповідний дозвіл при чому перевага надавалася підручникам, написаним польською мовою [527, 543, 544, 552]. І все ж, попри всілякі труднощі і упереджене ставлення польських властей до українських навчальних видань, створення власних підручників і посібників не припинялося. Значне місце в створенні і випуску українських підручників та української дитячої книжки взагалі у 20-30-ті роки ХХ ст. належало педагогічним товариствам («Рідна Школа», «Взаємна Поміч Українського Вчительства» та ін.) Завдяки цим товариствам виявилось можливим видання таких книжок, які не могли б пройти через Державне видавництво.

Галицькі педагоги постійно працювали не тільки над створенням тих чи інших книжок, а й багато уваги приділяли розвитку теорії підручника. Тому принципового значення для них набув зміст підручників, зокрема читанок, насичення їх українознавчим матеріалом.

Показовою була думка викладача Перемишлянської учительської семінарії Марії Коваковської, яка вважала, що в читанці для 4-го класу (мається на увазі «Українська читанка для четвертої класи середніх шкіл» А. Крушельницького та І. Копача) «бракує... уступів <оповідань – Т.З.>

з рідної історії, котрих цілію є розбудження в молодих діточих серцях любови вітчизни, через подання її минувшини і геройських подвигів її синів» [603, 129-130].

Проте існувала інша точка зору. Її прихильники наголошували, що неможливо забувати про специфіку читанок і перетворювати їх у щось аморфне. Деякі педагоги наполягали на тому, що читанки в основному призначені для вивчення рідної мови і літератури і не можуть «бути підручником науковим до історії, географії, природи живої і мертвої» [603, арк.129, 127].

Історично склалося так, що в умовах Галичини автори українських читанок не могли лишатись осторонь від проблем загальнонаціональних, від державницької ідеї. Саме тому основна «вісь» навчання – українознавство – мала знайти своє відображення і в читанках, що практично і було реалізовано протягом усього міжвоєнного періоду, хоча й пов'язано це було з певними труднощами. Справа в тому, що знайти відповідний матеріал, який задовольняв би вчителів і учнів як за змістом, так і за формою, було не так легко. Ще в грудні 1921 р. вчителька Ольга Погорецька під час обговорення програм з української мови і літератури, висловила думку, яка мала відношення не тільки до програм, але й до навчальних книжок. Вчителька казала про нестачу багатьох творів, особливо з розділу «доповнюючої лектури», а потрібні критичні огляди «пораскинуті по різних місячниках, і окремих їх видань нема». Тому, наполягала во-на, «треба би перше постаратись о їх видання» [603, 118].

Дозволені для користування в закладах підготовки вчителів початкових шкіл підручники періодично затверджувались МВіПО [604, 13, 33-34, 202]. Перелік рекомендованих підручників наводиться у Додатку Р.

Більшість підручників, якими користувалися викладачі та учні різних закладів підготовки вчителів, були польськими, і лише деякі з них були перекладені українською мовою. Реальний стан речей полягав у тому, що більшість предметів у закладах підготовки вчителів викладалася польською мовою. Найбільше, на що могли розраховувати передові галицькі педагоги, це принаймні переклад українською мовою потрібних навчальних книжок або пристосування польського тексту до потреб української молоді. Тому для уявлення про внесок галицьких педагогів у розвиток дидактичних основ

педагогічної освіти в Галичині ми обмежилися аналізом в основному підручників посібників з української мови та літератури.

В I-II класах учительських семінарій користувалися читанками для III-IV класів середньої школи А. Крушельницького, а також читанками, які спеціально були призначені для семінарій: це підручник для II класу учительських семінарій О. Барвінського і читанка для учительських семінарій, яка була упоряджена Д. Лукіяновичем.

На III-IV курсах основними підручниками були: «Огляд історії української літератури» і «Вибір з українсько-руської літератури» О.Барвінського, «Короткий нарис історії української літератури» В.Радзиковича, «Виймки з українсько-руського письменства XI-XVIII ст. для вищих клас середніх шкіл» М.Пачовського. Граматика української мови вивчалася за відомим підручником Ст.Смаль-Стоцького і Ф.Гартнера «Граматика української (руської) мови», а також «Граматичними вправам для всенародних шкіл» О.Поповича (хоча цей посібник і не був спочатку рекомендований до вжитку). В учительських семінаріях також використовувався підручник В.Коцовського і О.Огоновського «Методика граматики руської мови для IV кл. вселюдних шкіл», який був рекомендований до вжитку у школах і закладах з підготовки вчителів.

Не всі з перелічених посібників, на нашу думку, були вдалими, але була спільна риса, що їх об'єднувала: це свідоме намагання використати українознавчий матеріал як засіб виховання молоді в дусі патріотизму та утвердження державотворчої ідеї (що особливо проявлялося в розділах, присвячених давній українській літературі, коли йшлося про славні сторінки вітчизняної історії).

Разом із тим деяка невизначеність і недосконалість, що були характерними для навчальних планів з літератури і про які мова вже йшла вище, не могли не відбитися й на рівні підручників (хоча, можливо, мав місце і зворотній процес: недостатній рівень підручників впливав на зміст і направленість програм – особливо тих, які створювалися викладачами різних навчальних закладів до появи офіційної програми 1926 р.).

Так, на початку 20 х років вже була вироблена певна історико-літературна концепція, представлена, зокрема в книжці О. Барвінського «Огляд історії української літератури» (Львів, 1922). Посібник

Барвінського, побудований за чіткою періодизацією, включав фактично всі найбільш значні здобутки українського красного письменства. І хоча можна було б закинути авторові дуже стислий виклад матеріалу великого обсягу, все ж історія розвитку української літератури була подана досить виразно і чітко. Відповідно до своєї періодизації О.Барвінський побудував й хрестоматію «Вибір з української літератури: Для III-IV року учительських семінарій».

За історико-літературним принципом був написаний підручник для шкіл і самоосвіти (він використовувався і в учительських семінаріях, хоча й не був рекомендований) В.Радзиковича «Короткий нарис історії української літератури» (Львів, 1931). Тут, як і в підручнику О.Барвінського, виділені основні етапи історії літератури, при цьому значна увага надавалася розвитку літератури в Галичині, на Буковині та Закарпатті.

Зовсім інакше була побудована книжка А.Крушельницького «Українська читанка для третьої класи середніх шкіл» (Львів, 1920). Вона була рекомендована для вжитку в учительських семінаріях. Автор розмістив літературний матеріал не за хронологією, а за жанрами: 1. Поезія епічна (де несподівано Джером К. Джером опинився поруч із І. Франком, а Альфонс Доде – з Марком Вовчком), лірична, дидактична і 2. Проза (спомини, життєписи, історія тощо).

Інші автори були обрані А.Крушельницьким для його книги «На провесні життя» (Т. 3. Українська читанка для третьої класи середніх шкіл. – Львів, 1931), але принцип розподілу матеріалу залишився жанровим. У розділі «Епічна поезія» поруч з Осипом Маковеєм опинився Стефан Жеромський, а І.Франко мав «сусідом» Болеслава Пруса.

Звичайно, сам по собі жанровий принцип розподілу матеріалу має право на існування, але він аж ніяк не відповідав будь-яким програмам.

Спеціально для учительських семінарій була видана читанка, яка була впорядкована за участю Д. Лукіяновича. Цей підручник був чи не найкращим порівняно з іншими, хоча логіка його побудови була не завжди зрозумілою. Тут також робився наголос на матеріалі українознавчого характеру: подавалися українські фольклорно-етнографічні твори, описи релігійних свят, історичні нариси тощо. Поруч з кращими здобутками української літератури були розміщені уривки з творів зарубіжних письменників, згадувалися й письменники Наддніпрянщини.

Позитивними рисами підручника були наявність відомостей з теорії літератури та необхідний методичний апарат. Після кожної теми учням пропонувалися цікаві запитання, які спонукали учнів до дискусії, розвитку логічного мислення, узагальнення і т.д. У запитаннях іноді була «захована» додаткова інформація, яка інтегрувала знання з літератури, історії, географії. Наприклад, після фрагменту про двобій з печенігами учням учительських семінарій пропонувалися такі запитання: чи можна вважати мотив двобою казковим або мандрівним? які спільні риси поєднують пам'ятник давньої української літератури з фантастичними казками? чи казковий мотив двобою причеплений до якогось Київського князя? і т.д.

Цікаво, що велике значення книжки Лукіяновича визнала і КЛШО. 25 вересня 1929 р. Кураторія звернулася з листом до керівників семінарій з рекомендацією використовувати у процесі підготовки вчителів підручник Лукіяновича «Читанка руська для першого і другого року семінарій учительських». При цьому Кураторія відзначала, що «підручник той має значну дидактичну, літературну і культурну цінність і заповнює сьогодні прогалину у сфері підручників для закладів підготовки вчителів» [577, 74].

Проте найбільш вживані підручники і посібники з української мови та літератури були видані в основному у 1920-ті роки, а деякі ще за часів Австро-Угорщини. Так, «Методика граматики української мови для IV класи вселюдних шкіл» уперше з'явилася на початку ХХ ст.; 2-е видання було в 1907 р., 3-є – в 1923 р. Якими б добрими не були для свого часу книжки Ст.Смаль-Стоцького чи О.Поповича, й вони почали викликати критичні зауваження у вчителів нового покоління. Однак на зміну старим майже не з'являлося нових навчальних книжок. Це стосувалося початкової і середньої школи, та не меншою мірою й закладів з підготовки вчителів.

1924 р. була випущена книжка М.Матвійчука «Методичний підручник до навчання перших початків українського письма». Автор звертав увагу на дуже важливе значення перших кроків до навичок читання і запропонував відповідну методику. «...наша школа, – зауважував автор, – вчить читати лихо. Вона не вчить любити книжки, та не старається викликати у дітей зацікавлення до книжки». Щоб виправити таке положення, Матвійчук вважав за необхідне, по-перше, «дати вчителю кращу фахову освіту», а, по-друге, «уліпшити нашу

початкову школу, оживити її новим духом і змістом та витворити нові методи» [253, 6, 7]. Окремий розділ автор присвятив загальним питанням методики викладання української мови; був даний також короткий нарис історії методики навчання дітей читати й писати. Важливо, що в цьому розділі Матвійчук детально проаналізував різноманітні напрямки в галузі методики мови і літератури, зокрема, звернув увагу на аналітичні методи в американських і англійських школах, на методу д-ра Декролі та ін. Автор підручника пропонував поєднати вироблення навичок читання з іншими напрямками діяльності молодшого школяра, наприклад, з ручною працею. Для цього у додатках до своєї книжки він надрукував методичні поради С.Сидорович («Вказівки для ведення ручної праці на першому році навчання»).

Проте у педагогічній пресі були зроблені й суттєві зауваження відносно методичного посібника М.Матвійчука. С.Сірополко у своїй рецензії зокрема звернув увагу на стислість викладу матеріалу, неточність у передачі поглядів окремих учених (наприклад, думок відомого психолога Е.Меймана щодо так званої «комбінованої методи»), нарешті, деяку «другорядність» букваря Матвійчука, якщо, як писав С.Сірополко, враховувати і надбання педагогів Великої України. Єдиним, що зацікавило рецензента, була стаття С.Сидоровича. Лише з нею, за переконанням С. Сірополка, «конче потрібно ознайомитися кожному учителю» [361, 162].

Таким чином, підручники з української мови та літератури, що були в ужитку в міжвоєнний період, не завжди задовольняли педагогів та учнів закладів з підготовки вчителів. Більшість їх була побудована на педагогічних і виховних поглядах минулих часів і майже не містила нових педагогічних ідей, виховних завдань, живих методичних проблем.

Здається, де, як не в підручниках і посібниках з літератури у першу чергу мали б бути використані нові підходи до організації навчально-виховного процесу. Але в більшості читанок не було навіть спроби «співпраці» з учнем, того діалогу з читачем, що зумовлений самою специфікою літератури. Учень залишався наодинці з текстом – без питань, завдань, всього того, що зветься «методичним апаратом». Можливо, це було наслідком так званого «вільного виховання», коли роль учителя була майже зведена нанівець. Не виключено, що саме таким чином автори й упорядники намагалися боротися з авторита-

ризмом. Однак, це могло бути й просто проявом педагогічної та методичної безпорадності.

Отже, у 30-ті роки ХХ ст. проблема створення нових підручників, які були б побудовані з урахуванням новітніх педагогічних теорій, ставала нагальною. Це перш за все стосувалося підручників для учительських семінарій та педагогічних ліцеїв, учні яких у навчальних книжках вбачали не просто джерело знань, а взірць, що давав напрямок їх майбутній професійній діяльності. На сторінках педагогічних часописів того періоду неодноразово ставилося питання про необхідність подальшої роботи над новими підручниками як для середньої школи, так і для закладів підготовки вчителів. І тут треба віддати належне галицьким педагогам. Завдяки наполегливій праці, урахуванню досвіду світової педагогічної думки (зокрема, здобуткам в галузі експериментальної педагогіки [187]), усвідомленню нових завдань, що постали тоді перед українською школою, вони зробили свій внесок у розвиток теорії підручника. Але на практиці реалізувати ці прогресивні ідеї було нелегко.

Для учнів закладів з підготовки вчителів дуже потрібними у професіональному плані були підручники і посібники з психолого-педагогічних дисциплін.

Підручники, що були рекомендовані до вжитку Міністерством освіти, видавалися польською мовою. Вони в основному відповідали існуючим програмам і так чи інакше враховували здобутки педагогічної і психологічної науки. Так, наприклад, підручники з історії виховання розкривали становлення педагогічної думки від античних часів до Яна Амоса Коменського. Окремі розділи були присвячені питанням розвитку шкільництва в Польщі. Але про освіту на галицьких землях не було й згадки. Корисним був і посібник з логіки «Zasadnicze pojecia dydaktyki i logiki do uzytku w seminaryach nauczycielskich i w pauce prywatnej», створений львівським професором К.Твардовським [550]. Там йшлося про співвідношення основних понять дидактики й логіки. Автор розглядав організацію процесу навчання, застосування різних методів та форм навчання (в тому числі колективних), відстоював ідею виховуючого навчання тощо. Існував також підручник М.Барановського «Dydaktyka uzupelniona zasadami logiki do uczytku seminariow nauczycielskich i nauczycieli szkol powzecznych» [508].

Серед книжок, що надавали допомогу в розв'язанні проблеми педагогічної підготовки майбутніх вчителів, можна назвати посібник Л. Хенрука «Poznaj dusze dziecka twego» [520]. Там були висвітлені питання стосунків дитини з природою і батьками, фізичного та розумового виховання, ролі сім'ї, релігії та оточуючого середовища в громадянському становленні учня. Окремі положення теорії «вільного» виховання розкривалися у книжці Сергія Гессена «Podstawy pedagogiki» [521]. Ця книжка, перекладена польською з російської мови, містила відомості про ідеї вільного виховання, школи праці, торкалася проблем дисципліни і свободи особистості у школі, розумового та фізичного виховання. Книжка привернула до себе увагу завдяки тому, що автор користувався найновішими на той час доробками європейських учених і висловлював, може, й дискусійні, але цікаві думки.

Початок ХХ ст. характеризувався посиленням розвитку психологічної науки. Наукові доробки психологів були покладені в основу навчально-виховного процесу в школі, що зумовило включення в навчальні плани закладів з підготовки вчителів народних шкіл загальної та педагогічної психології. Закономірно, що у міжвоєнний період було випущено чимало книжок з психології, а це сприяло ґрунтовнішому засвоєнню учнями актуальних психологічних проблем. Так, цікавою з точки зору визначення шляхів психолого-педагогічного впливу на сільську дитину, враховуючи її особливості, була книжка добре знаного в Галичині психолога Яна Кухти «Rozwoj psychiczny dziecko wiejskiego» [529]. Автор виділив конкретні періоди становлення особистості сільської дитини, дав загальні характеристики її розвитку в період 12-14 років та після 14 років.

Переважає більшість книжок психолого-педагогічного циклу, виданих польською мовою, містили багато цікавого, але користуватися ними українським учням було важко. Саме тому особливий інтерес викликали книжки, видані українською мовою.

У 1921 р. була видана книжка д-ра С.Балея «Нарис психології» [12]. Вона стала першим підручником з психології у Галичині. Тут розглядалися питання предмету і джерел психології, вольові та інтелектуальні прояви людини, давалася характеристика почуттів тощо. Автор намагався довести «вагу експерименту та обсервації <спостережень – Т.З.> для психології».

Не меншим попитом користувався і підручник М.Барановського «Dydaktyka uzupelniona zasadami logiki do uczytku seminariow nauczycielskich i nauczycieli szkol powzecznych» [507]. Він був перекладений українською мовою [13], і це робило його більш доступним і привабливим для учнів учительських семінарій і педагогічних ліцеїв. Щоправда, видання українською мовою з'явилося ще 1901 р., так що деякою мірою він міг вважатися застарілим, але ж іншого варіанту не було, і цілі покоління семінаристів і ліцеїстів саме «за Барановським» знайомилися з основами теорії педагогіки. Підручник складався з 12 розділів, що охоплювали загальні питання педагогіки і проблем виховання, характеристики основних напрямків виховання, операційно-методичне забезпечення виховання, характеристику системи виховання, питання впливу на виховання дітей з боку родини, школи й церкви, роль народного вчителя як вихователя. М. Барановський вважав за доцільне зупинитися й на недоліках, які найчастіше зустрічалися в організації процесу виховання.

Цінним у підручнику, на нашу думку, було поєднання основних положень педагогіки, основ виховання, відомостей про дитину з основами загальної та дитячої психології, шкільної гігієни та проблемами підготовки вчителів. Заслуговує на увагу твердження Барановського, що оволодіти справою виховання можна тільки шляхом безпосереднього включення у педагогічну діяльність. «Знати основи педагогіки, – пише автор, – ще не вистачає, щоби стати добрим виховувателем, добрим педагогом, бо до того потрібні ще особистий такт і здібність виховувателя, а їх можна собі придбати, побіч виучування основ педагогіки, головно вправою і досвідом» [13, с.3].

Разом з тим, цей підручник був не зовсім досконалий. Там, зокрема, не було висвітлене питання цілісності структури виховання та його процесуальної сторони. Зовсім не було методичного апарату, що, як ми вже зазначали, було спільною бідою майже всієї навчальної літератури, яка тоді видавалася.

Підручник О. Макарушки «Наука виховання» [245] за своєю структурою нагадував книжку М. Барановського. Там теж у дев'яти розділах були подані основні положення педагогічної теорії (категорії педагогіки, проблема мети виховання, напрямки виховання: фізичне і «духове», методи, форми і шляхи виховання). О. Макарушка присвятив окремі розділи принципам виховання та характеристиці особистості

вчителя. Але треба відзначити важливу відміну підручника О. Макарушки від його попередників (у тому числі й підручника М. Барановського): використання досягнень психолого-педагогічної науки, доступність викладу, досить жива, сучасна мова. Ці позитивні риси дістали схвальну оцінку в рецензії на «Науку виховання». Рецензент відзначав, що це «одинокий у нашому письменстві підручник педагогії, в якому узгляденно найновіші висліди <досягнення – Т.З.> педагогічного знання, але й форма його така відмінна від інших подібних підручників, що книжку читається легенько, без напруження, не як наукову книжку, а неначе як поважну повість» [271, 29].

На жаль, у підручниках з педагогіки дуже мало йшлося про Україну. Тому дуже потрібними виявилися дві книжки з однаковою назвою «Національне виховання», видані М.Галущинським (Львів, 1920) і Б.Заклинським (Львів, 1927), а також книжка Б.Заклинського «Історія українського виховання» (Коломия, 1919). У передмові до останньої автор, нарікаючи на байдужість до справ виховання та педагогіки, разом із тим висловлював надію, що така ситуація повинна минути і прийде зацікавленість до них, «як одинокий ще наш, але певний рятунок від загибелі» [157, 6].

У книзі «Історія українського виховання» була висвітлена організація навчання та виховання молоді в Україні від давніших часів до початку ХХ ст. Автор поділяє історію виховання на 2 частини: історію і теорію педагогіки та історію практичної «педагогії» або історію приватного і державного виховання. На його думку, вони тісно пов'язані. Актуальним було твердження автора, що історію виховання рідного народу необхідно розглядати на фоні світової історії виховання.

Книжка Б. Заклинського не була систематичним, повним викладом історії педагогіки в Україні. Проте навіть такий нарис був «на потребу дня, щоб заповнити цю прогалину». У передмові до «Історії українського виховання» М. Велигорський (накладом якого була видана книжка) писав, що ця праця – «перша такого роду на Україні» [157, 3].

У процесі підготовки майбутніх вчителів українських народних шкіл для позашкільної роботи використовувалася книжка М.Галущинського «Народня освіта й виховання народу: Методи й цілі» [78].

Цінність книжки полягала в тому, що в ній були показані практичні шляхи організації позашкільної освіти (народні читальні, дитячі городи, бібліотеки тощо). Галущинський намагався, за його словами, показати: «Як в даних умовах при невеликій гуртові робітників, при дуже обмеженому апараті можна зробити велике діло» [78, 34].

Користувалися в учительських семінаріях і підручником В.Левицького «Історія виховання і навчання» [252], в якому розглядалися питання історії педагогіки від античних часів. Автор використав багато матеріалів з історії України (твори М.Грушевського, О.Партицького, С.Єфремова та ін.) Цікавими є міркування автора про ознаки рідної школи. За його переконаннями (які де в чому співпадали з точкою зору Б.Заклинського), школа буде рідною за змістом «не тоді, коли вона займається переважно і виключно історією та цінностями свого народу і своєї держави, а помине нарочно чи з конечности інши народи, або навчить інши народи не доцінювати, а своє перецінювати». Таке поняття рідності школи, вважав В.Левицький, є вузьке і шкідливе з національної точки, бо така «рідна школа виховує на своїм загумінку ограничене покоління, без ширшого світогляду, без об'єктивного погляду, покоління, яке не здібне буде взяти участь у творенні загальнолюдської культури. Школа є що до змісту тоді рідна, коли вона опиреться на тривких і усталених добуток людського духу та зуміє їх примінити до своєрідних обставин і потреб і нав'яже до них своєрідне творення» [232, с.5].

Проте автор книжки більшу увагу приділив історії виховання й навчання стародавніх часів, ніж ХІХ і особливо першим десятиріччям ХХ ст., коли відбулися суттєві зміни в педагогічній науці. Так, на думку С.Сірополка, В.Левицький обійшов мовчанкою такі напрямки в сучасній педагогіці, як індивідуалістичний, соціальний, експериментальний. Крім того, підручник мав багато фактичних помилок, тому рецензент зробив висновок, що книжка не стала «придбанням нашої вбогої педагогічної літератури» [360, 158, 161] і не може бути рекомендована до вжитку.

Серед галицьких педагогів особливою популярністю користувалася праці С.Сірополка. 1932 р. вийшла книжка «Українське шкільництво на Буковині, в Галичині, на Закарпатті та в Канаді», у якій було поміщено дві лекції відомого вченого, присвячені організації шкільництва на Буковині і в Галичині [368]. Автор проаналізував як позитивні, так і негативні моменти, пов'язані з розвитком початкової, середньої, фахової,

вищої освіти та підготовки вчителів для народних шкіл у 20-30 роках ХХ ст. Своєю метою С. Сірополко визначив так: «Я старався якомога стисліше схарактеризувати українське шкільництво та політику польської влади до рідної освіти українського народу в Галичині».

Книжка С. Сірополка була однією з перших, де за хронологією, з урахуванням історичних і соціальних умов, об'єктивно віддзеркалювався стан шкільництва на західноукраїнських землях. Висновок дослідника був досить сумний: «Можна вважати українське державне шкільництво зліквідованим». Це було наслідком намагань польської влади «відірвати нашу молодь від рідної культури та рідної освіти» [368, 48].

1934 р. у Варшаві вийшла книга С. Сірополко «Народна освіта на Советській Україні» [369], а в 1937 р. у Львові вийшла його книга «Історія освіти на Україні» [373]. Остання мала велике значення для підготовки майбутніх вчителів. Вона складалася з 8 розділів, у яких було подано історію шкільництва і позашкільної освіти в Україні від найдавніших часів до поразки Української Народної Республіки 1920 р. Це була одна з перших книг, що містила оцінку української освіти. На думку відомого педагога і громадського діяча С. Шаха, книжка С. Сірополка заповнювала «прогалину в історії розвою української освітньої ідеї та її реалізації» [451, 113].

Того ж 1937 р. у Львові вийшов підручник з педагогіки Ю. Дзеровича, виданий накладом греко-католицької академії [104]. Ця книга мала цільове призначення: бути теоретико-практичним підручником християнського виховання – і саме в цьому сенсі вона стала потрібною для майбутніх вчителів. Ю. Дзерович не ставив перед собою мету розкрити всі структурні складові педагогіки; в його книжці не було наукової полеміки, посилань на інших дослідників тощо. У підручнику розглядалися вступні відомості про педагогіку, основні виховні чинники та засоби, загальна характеристика вихованця, організація фізичного виховання тощо.

Ю. Дзерович подавав педагогічний матеріал у взаємозв'язку з педагогічною психологією. Об'єктом виховання він вважав «цілу людину», тобто «всі її фізичні і умовні сили». Основою змісту освіти в школах автор бачив українознавство, а серед предметів, які повинні вивчатись у школі, автор називав у першу чергу рідну мову, історію України, «свою поезію та національне мистецтво» [104, 59].

За переконаннями автора, досягти виховного ефекту можна тільки у взаємозв'язку теорії з практикою, коли результатом виховання є самовиховання, самоосвіта дитини: «Як школа й навчання не дають учневі всього знання, так і виховання полишає багато для т. зв. самоосвіти, що мусить тривати до могили» [104, 44]. Аналіз підручника свідчить, що Ю. Дзерович належав до тих педагогів, які вважали єдність процесів виховання і самовиховання необхідною умовою формування цілісної особистості. Він не розглядав окремо питання теорії навчання, зауважуючи, що це завдання дидактики. Проте, відзначаючи необхідність розумового виховання, автор розкривав внутрішню сторону процесу навчання [104, 189].

Велике значення в процесі підготовки вчителів для української народної школи мали статті психолого-педагогічного спрямування, які друкувалися в галицьких педагогічних часописах. Серед них перш за все треба згадати праці М. Базника, В. Безушко, Ю. Богданіва, Я. Кузьмива, П. Мечника, Д. Петріва, І. Петрів, С. Русової, І. Юшишина та ін.

Отже, у міжвоєнну добу в Галичині заклади з підготовки вчителів користувалися переважно польськими підручниками, що були рекомендовані Міністерством освіти і відповідали існуючим навчальним планам та програмам. Проте ці підручники не повністю відповідали завданням підготовки вчителів для українських народних шкіл. Усвідомлюючи це, галицькі науковці та вчителі створили зразки навчальної літератури, яка була насичена національною ідеєю, побудована на використанні українознавчого матеріалу, а також на визнанні здобутків світової культури з урахуванням регіональних особливостей.

3.3. Шляхи здійснення єдності теоретичної підготовки вчителя та шкільної практики

Необхідність підготовки національно свідомих вчителів-українців, які були б спроможні виконати велику історичну місію: виховання молоді в дусі національної ідеї. Але самі по собі патріотичні почуття ще не визначають автоматично професійного рівня вчителя. Тому важливо було надати майбутнім педагогам належну професійну підготовку, про що неодноразово говорили й писали видатні галицькі дидакти.

Ми вже зазначали, що організація підготовки майбутніх вчителів народних шкіл Галичини у міжвоєнну добу зазнавала багатьох

труднощів. Перш за все, це неоднаковий, а іноді дуже низький рівень підготовки учнів, які приходили з різних навчальних закладів. Так, при перевірці Державного жіночого педагогічного ліцею у Стрию (1938-39 н.р.) було виявлено, що попередня підготовка ліцеїсток була «дуже нерівна, деякі учениці не знали навіть азбуки». Відзначався особливо низький рівень підготовленості з предметів фізико-математичного циклу [642, 3].

Недостатній рівень підготовки учнів не дозволяв якісно реалізувати програмові вимоги, що викликало, як справедливо зазначала М. Барна, необхідність «виділення часу для належної загальноосвітньої підготовки» [15, 14].

Іншою вадою організації процесу навчання була недостатня забезпеченість закладів, де готувалися майбутні вчителі, засобами навчання. І хоча існувала загальна тенденція до створення лабораторій, майстерень, кабінетів, бібліотек, що, безперечно, сприяло зміцненню науково-матеріальної та методичної бази, все ж далеко не всюди це питання розв'язувалося позитивно.

Треба зазначити також і відсутність висококваліфікованих викладачів з деяких предметів. Частина з них не досягла тогочасного рівня науки і методики викладання, не готова була до «педагогіки співпраці» з учнями і т.д. Наприклад, у звіті про перевірку роботи І Державного педагогічного ліцею в Станіславі (лютий 1938 р.) відзначався низький стан викладання деяких дисциплін (наприклад, історії та малювання). У звіті це пояснювалося тим, що «вчителі не стоять самі на високому рівні. Стосунки учнів і вчителів є негативні». Наслідком того був низький інтерес учнів до деяких предметів [640, 7]. А в Державному педагогічному ліцеї в Самборі практично з дня його заснування 1937 р. і до 1939 р. (коли складався звіт) не було справжнього вчителя співів, який «зміг би здійснити вплив на учнів і включив би їх до праці, а може й зацікавив би» [639, 4].

Всі ті труднощі й недоліки, про які мова йшла вище, впливали на вибір методів, прийомів та форм професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів. До них, як було сказано у «Проекті методичних вказівок по питаннях навчання в учительських семінаріях» [649, 1], що були розроблені 1925 р. «Рідною школою», «будучі вчителі й учительки народної школи повинні привикнути вже під час свого фахового образования» і «тому треба би спрямувати навчання на нові

шляхи, вимагаючи від молоді самочинного домашнього підготування на нову лекцію, якої тему й спосіб підготування учитель повинен подавати молоді наперед...». Взагалі ці рекомендації стосувалися не тільки загальних проблем використання різних методів навчання в процесі підготовки майбутніх учителів. Там пропонувалися конкретні поради щодо методики вивчення окремих предметів (у тому числі української мови і літератури).

Та попри все, кращі викладачі намагалися втілити в життя такі методи та форми навчання, які б відповідали тогочасному рівню педагогічної науки, враховували б методичні здобутки як своїх колег, так і зарубіжних дослідників.

Як відомо, методи навчання передбачають упорядковані способи взаємопов'язаної діяльності вчителя й учнів, спрямовані на розв'язання навчально-виховних завдань. Вибір того чи іншого методу завжди зумовлений цілями і змістом навчання. В процесі реалізації мети української школи в навчальних закладах з підготовки вчителів особливого значення набувало завдання максимального розвитку пізнавальних здібностей учнів, що було зумовлено їх майбутньою професією. Учні у стінах навчального закладу мали набути ґрунтовну професійну підготовку.

Одним із найбільш поширених методів навчання в учительських семінаріях був евристичний, ефективність застосування якого була відома ще від часів античності. Як це колись робив Сократ, учитель не мав давати учням готових знань, а системою відповідних запитань підводив учнів на основі їх власних знань, спостережень, життєвого досвіду до нових понять і висновків. Саме запитання виступає одним з основних чинників при використанні евристичного методу. Викладачі закладів підготовки вчителів при формулюванні теми завдань чи питань на екзаменах намагалися надати їм проблемного характеру, спонукаючи учнів до творчої участі у бесіді, до діалогу як основи навчання. Показово, що учні повинні були мати теоретичне уявлення про значення питання в навчальному процесі як засобу активізації пізнавальної діяльності. Наприклад, на усному екзамені на атестат зрілості в Станіславській приватній жіночій учительській семінарії ім. Конопницької (1925 р.) ученицям пропонувалася тема: «...Метода гевристична про ставлене питання» [131, 125].

Евристична бесіда спрямована на розвиток мислення. Впровадження цього методу саме в закладах з підготовки вчителів пояснюється багатьма причинами, серед яких – можливість використання його саме в народних школах. Це створювало жваву атмосферу на самій лекції, робило знання більш глибокими та усвідомленими, допомагало виявити індивідуальні здібності кожного учня, зацікавити і розвинути бажання молоді до спільної пізнавальної діяльності.

Евристична бесіда мала ще одну ціль: виробити у семінаристів і учнів педагогічних ліцеїв уміння розмовляти. Як сказано у вищезгаданому «Проекті методичних вказівок...», не потрібно задовольнятися «питаннями і відповідями про одну дрібницю, через що дівчата не вміють говорити як слід», а також практикувати довгі розмови з одним учнем. Найкраще побудована евристична бесіда повинна «займати всіх на лекції, до чого можна дійти тільки що засадою: інше питання – інший ученик» [648, 1].

Проведення евристичних бесід базувалося на ідеї поєднання основ навчання з логікою. Коли, наприклад, у лютому 1939 р. відбулася перевірка Державного жіночого педагогічного ліцею у Стрию, то у звіті підкреслювалася висока результативність дискусії, що відбувалася на заняттях з психології. На думку перевіряючого, це відбулося завдяки використанню додаткової літератури, результатів власних спостережень учениць для доведення своєї точки зору, а також наведенню доцільних, взятих із оточуючого середовища, прикладів [642, 3].

Цікаві зауваження щодо використання евристичного методу зробив Ю.Левицький. На його думку, «евристичні методи» мають безперечну перевагу над «історично-догматичними». Та при цьому він застерігав, що будь-який метод не може бути «занадто однобічним і виключним» [233, 29].

У професійній підготовці майбутніх учителів дуже важливим був метод спостережень, який використовувався під час вивчення всіх предметів. Підкреслимо, що саме у закладах з підготовки вчителів дуже важливим було активізувати всі психічні процеси особистості, а перш за все – уваги та мислення. Використовуючи спостереження, вчитель допомагав учневі усвідомити вплив оточення на розвиток та становлення його особистості, а тим самим спонукати його до самовиховання. Однак, як це було виявлено перевіркою діяльності Державного педагогічного ліцею в м. Кросно 1938 р., нерідко резуль-

тати спостережень носили примітивний характер. Це було наслідком дуже вузького «простору спостережень», зосередженості виключно на дитині, а не (як цього вимагала програма) на пізнанні середовища, його впливу на особистість учня [633, 4-5].

Для ліквідації цього недоліку вивчення предметів психолого-педагогічного циклу необхідно було будувати на матеріалах спостереження учнів у житті, в оточуючому середовищі, під час їх самостійної праці. Треба було привчити учнів постійно розширювати зону спостережень за межі школи, у суспільне оточення.

При вивченні педагогіки галицькі науковці вимагали, щоб майбутні вчителі постійно опановували людську і, зокрема, дитячу психологію і враховували результати своїх досліджень у процесі навчання й виховання. Про це яскраво говорять ті завдання, які одержували учні закладів з підготовки вчителів і які орієнтували їх на свідоме, творче використання здобутих знань у галузі психолого-педагогічної науки. Серед завдань, наприклад, було таке: «Розвинути і пояснити вираз Канта: «Тільки вихованням може чоловік стати людиною». Не менш показовою була тема, яку запропонували на екзамені на атестат зрілості в II Державній учительській семінарії м. Львова (цікаво, що до неї було навіть додано суттєву методичну пораду, що направляла увагу учня саме на творчий підхід до розробки теми): «Чому народна філософія висказала золоті слова: «Працюй, небоже, а Бог допоможе!» Доказати правду тих слів життєвими прикладами, а не научними загальниками (можна подати у виді повідомлення, оповідання, діалогоу, реферату або драматичного відривка!)» [131, 124].

У семінаріях і педагогічних ліцеях широко використовувався наочний метод навчання, значення якого встановив ще Я.А.Коменський. Тогочасна наука розглядала наочність не просто як джерело знань чи ілюстрацію, а й як опору для розвитку абстрактного мислення. Усвідомлюючи це, викладачі закладів підготовки вчителів постійно намагалися, в міру можливості, впроваджувати засоби наочності в навчально-виховному процесі. Під час перевірки тих закладів (про що свідчать звіти) зверталася увага на стан насиченості їх засобами наочності, на наявність лабораторій, кабінетів – усього того, що тоді називалося «науковим забезпеченням». Однак забезпеченість закладів підготовки вчителів засобами наочності не

задовольняла викладачів. Наприклад, у звіті за результатами перевірки діяльності педагогічного ліцею в м. Станіславі наголошувалося, що два останні роки ніякої «наукової допомоги» ліцею не надавалося. Особливо «бідний» був «набір фізико-хімічний», «що не сприяло проведенню практичних занять, створювало передумову не реалізації програми навчання» [640, 5].

Важливим засобом навчання в міжвоєнну добу залишалася книжка. Велика увага приділялася створенню бібліотек та наповненню їх книжками. Наводимо приклад зміни кількості книжок з різних предметів у одній з приватних семінарій:

Таблиця 3.11

Таблиця стану бібліотеки приватної жіночої учительської семінарії
СС Василянок у Дрогобичі в 1928-1930 роках

Література до предметів	Кількість екземплярів	
	1928-29 н.р.	1929-30 н.р.
Польська мова	232	311
Українська мова	307	346
Німецька мова	24	25
Психолого-педагогічний цикл	51	101
Історія	–	36
Природа	–	36

Джерело: [629, 120]

Аналогічна картина щодо розподілу книжок за предметами і зміни їх кількості була й в інших семінаріях. Наведена таблиця свідчить, що в 30-х роках ХХ ст. значно посилилась увага до поповнення бібліотек. Частково це можна пояснити більш активним застосуванням в учительських семінаріях методів навчання, які передбачали включення учнів у самостійну розумову діяльність.

Проте повне забезпечення потреб закладів з підготовки вчителів засобами наочності й книжками виявлялося майже неможливим. Хоча ніхто не ставив під сумнів залежність результатів професійної підготовки майбутніх учителів від забезпеченості

навчально-виховного процесу відповідними засобами навчання, держава була неспроможна надати необхідне фінансування.* Складні умови, в яких галицьким педагогам доводилося забезпечувати належний рівень професійної підготовки майбутніх вчителів, викликали необхідність звертатися до нових навчальних засобів, таких, наприклад, як радіо. Його потенційні можливості були настільки великими, що з ініціативи самого Міністерства освіти було започатковано радіопередачі з різних предметів. Наприклад, у педагогічних ліцеях було організовано прослухання музичних радіопередач (особливо коли виконувалися класичні твори, що відповідали програмі «Музика і спів»). По радіо передавалися опери, симфонії, симфонічні поеми, сюїти, ораторії та ін. Під час трансляції давалися методичні рекомендації щодо сприйняття і розуміння музичних творів. Все це сприяло поглибленню знань учнів у галузі теорії музики [514.-1937.-Ч.8.-С.388]. Однак у музичних програмах, які транслювало польське радіо, практично була відсутня українська музика.

У закладах з підготовки вчителів використовувалися різні методи контролю за навчальною діяльністю: поточний, підсумковий та тематичний. Оцінки писалися словами: «дуже добре», «добре», «достатньо», «недостатньо». Після отримання результатів підсумкового контролю викладач узагальнював їх, а потім звітувався на учительських конференціях. У звіті він вказував теми, які були опрацьовані з учнями, та кількість практичних завдань.

У педагогіях існувала така форма контролю за рівнем навчально-пізнавальної діяльності учнів, як колоквиум. Слухачі за рік здавали чотири колоквиуми з різних предметів. Підготовка до колоквиуму

* У державних фінансово-господарських планах основні кошти (приблизно половина) передбачалися за статтею «Наукова поміч і шкільне приладдя». На практиці ж це фінансування зводилося до мінімуму. Так, дирекція Державного жіночого педагогічного ліцею у Станіславі на 1937-38 н.р. обґрунтувала необхідність виділення на «наукову поміч і шкільне приладдя» близько 4000 зл., а отримала лише 1000 зл. [643, 60]. А в І Державній педагогії у Львові 1938 р. на 104 слухачі було всього 148 примірників підручників, з них 94 педагогічні, а 54 – з інших предметів. Відсутність достатньої кількості наукової літератури та засобів навчання змусила викладачів закладу поповнювати їх за власний кошт [634, 25]. «Брак підручників, – зазначалося у звіті за результатами перевірки педагогічного ліцею у Самборі, – ускладнює працю вчителя і учнів та знижує її темп» [639, 4].

передбачала вивчення матеріалів лекцій, підготовку рефератів та дискусії.

Головною формою підготовки майбутніх вчителів була лекція (урок). Судячи з усього, характер семінарійних чи ліцейних лекцій суттєво не відрізнявся від методики проведення уроків у старших класах гімназій і загальноосвітніх ліцеїв. Переважно зберігалася стандартна схема побудови уроку.

Разом із тим, у 20-ті та на початку 30-тих років ХХ ст. у процесі підготовки вчителів початкових шкіл використовувався і лабораторно-бригадний метод навчання, використання якого передбачалося програмами навчання. Найбільш поширеною ця форма була при викладанні фізико-природничих наук. Так, при вивченні біології та хімії нерідко перед подачею теоретичного матеріалу учні, об'єднані в невеликі групи, попередньо виконували практичні завдання, опрацьовували книги, готували доповіді, реферати. Після цього вчитель узагальнював учнівські спостереження, синтезуючи їх. Дослідження в майстернях, лабораторіях та в шкільному городі у міжвоєнну добу зайняли важливе місце у викладанні географії та природознавства [638, 5].

Методика організації такої форми навчання включала проведення різноманітних дослідів, тобто використання такої форми навчання, як лабораторні роботи. Учні об'єднувалися для проведення досліду по 2-3 чоловіки. Один з учнів (часто то був член наукового гуртка) розподіляв між членами групи теми експериментів («спроб»). Учні, користуючись відповідною літературою, порадами вчителя, проводили декілька разів цей дослід. Досліди проводилися 3 рази на тиждень по обіді й тривали 3-4 години. Після цього групи по черзі проводили досліди на уроці в присутності всього класу. Під час дослідів один з тих, хто проводив його, пояснював хід роботи і відповідав на запитання, а всі присутні мали зафіксувати хід досліду і записати теоретичні пояснення (рахунки, таблиці тощо) у зошитах. Такий засіб навчання, відзначав Ю.Левицький, «очевидно стоїть нижше, ніж коли всі учні одночасно цей самий досвід <дослід – Т.З.> проводили, але дає без сумніву користь: наука проводиться лабораторною метою: учні переводять досвіди самі» [233, 32].

На п'ятому курсі викладання методики загальноосвітніх предметів змінювалося. Перша частина лекції призначалася на теоретичне

опрацювання матеріалу, а в другій половині учні повинні були «набрати вправи в переводженні лекцій у всенародній школі» (тобто оволодіти основами методики викладання предмета). Як бачимо, використання лабораторно-бригадної форми навчання мало деякі позитивні сторони: безпосереднє включення учнів у діяльність (що сприяло набуттю ними досвіду застосування теоретичних знань на практиці); розвиток навичок самостійної роботи, а також вміння співпрацювати з іншими учнями. Проте, як зазначали галицькі педагоги, щоб підвищити ефективність використання цієї форми навчання, досліди повинні чергуватися з лекціями; досліди варто проводити, «застосовуючи вже знайомий матеріал», бо за таких умов з'являється «заінтересування в учнів» та вдовolenня від усвідомлення, «що в дійсності є так, як вони чули на лекції чи вивчали в книжці» [272, 31].

Іноді захоплення лабораторно-бригадним методом було аж занадто великим. Ю. Левицький у 1929 р. зауважив, що програма з фізики була переобтяжена рекомендаціями щодо його застосування в учительських семінаріях. Він з обуренням писав про деяких інспекторів, що вимагали весь навчальний матеріал будувати на використанні лише «дослідної методи» [233, 29].

Використання лабораторно-бригадного методу навчання у 20-30-ті рр. минулого століття не завжди досягало своєї мети, бо не вистачало спеціально обладнаних приміщень. Деякі приватні семінарійні учительські курси (як-от у Львові), були погано забезпечені різними кабінетами, матеріалами та приладами, а інші не мали навіть бібліотек [657]. Та й у педагогічних ліцеях з різних причин не вистачало матеріалів для існуючих майстерень [635, 2].

Значне місце у навчальному процесі підготовки вчителів відводилося методам навчання, що передбачали використання і розвиток самостійності учнів, необхідності діяльнісного підходу в навчально-виховному процесі. У цей час зростає використання в навчальному процесі такої форми навчання, як рольова, навчальна гра. Наприклад, коли в народній школі, де кандидати проходили практику, не було старших класів, то уроки проводились у своєму колективі: «один з учнів мав проводити лекцію, інші мають заступати <заміняти – Т.З.> йому клясу» [233, 32].

Серед форм організації навчання, які використовувалися для підготовки майбутніх учителів, чільне місце займали навчальні

екскурсії. Вони давно були визнані найвидатнішими педагогами (наприклад, Ж. Ж. Руссо) як важливий чинник виховання особистості. За твердженням С. Сірополка, екскурсія великого значення має саме для формування вчителя, «бо учитель вже самою своєю професією є покликаний ділитися своїми знанням і досвідом як з своїми учнями, так з тим населенням, серед якого він перебуває» [366, 10].

Враховуючи скрутний фінансовий стан учительських семінарій в Галичині, учні багатьох з них на початку року створювали на свої кошти «прогулянковий фонд». Гроші цього фонду йшли на проведення краєзнавчих, історичних, культурно-етнографічних екскурсій. Це робилося з метою підвищення інтелекту учнів, рівня їх культури, щоб не трапилося так, що «вчителька вийшла із села, скінчила семінарію, а відтак повернулася вчити на село, не побачивши світу Божого» [184, 32].

Зрозуміло, що особливо важливим для формування особистості майбутнього вчителя було пізнання найближчого оточення, а також використання його для підготовки учнів до виховної роботи поза школою, до просвітницької роботи серед населення та розв'язання проблем громадсько-суспільної підготовки. Такі можливості створювали школи вправ, що, як вже зазначалося, існували при учительських семінаріях. У них семінаристи під час перерви між заняттями опікувалися учнями нижчих класів і проводили з ними різні розважальні заходи. Окремі семінаристи, коли не вистачало класних керівників (опікунів), взагалі працювали з групами учнів (по 20-30 дітей), допомагаючи їм у навчанні. «Хто колись вчив, – зауважував Е. Юккер, – той переконаний, що ніщо так не допомагає духовному розвитку людини, як навчання когось іншого» [460, 48].

Формування майбутнього вчителя відбувалося під час участі семінаристів у такій формі навчання, як госпітація (відвідування уроків). На четвертому курсі учні здійснювали госпітації щотижня. Вони відбувалися в основному в школі вправ, а іноді в самій семінарії. Учні відвідували уроки з різних предметів і в різних класах за спеціально складеним графіком, у якому зазначалися предмет, місце і час (інколи й тема) їх проведення.

Проведення госпітацій починалося з організаційної конференції, де учні отримували необхідні вказівки про зміст навчання та методіку викладання, яку використовував учитель, урок якого вони відвідували.

На подальших – обговорювалися письмові відгуки про відвідані уроки, а потім варіанти розроблених семінаристами конспектів. Під час госпітації учні допомагали вчителям у їх повсякденній роботі з дітьми. Свої спостереження учні детально фіксували у спеціальних зошитах. Слід зазначити, що вони не обмежувалися лише фіксацією ходу уроку, а й висловлювали своє ставлення до побаченого, робили зауваження. Так, наприклад, учениця IV курсу учительської семінарії СС Василянок у Станіславі Ольга Павліська після відвідування уроку математики («рахунків») у I класі школи вправ 29 вересня 1929 р. записала: «Лекція науки рахунків або іншого предмету повинна бути тільки пів години, а не цілу, бо діти вже при кінці години дуже нудилися і змучилися» [598, № 131]. Приклад запису одного з відвіданих уроків під час госпітації наведений у Додатку С.

За результатами відвідувань, щотижня під керівництвом директора навчального закладу з підготовки майбутніх учителів відбувалися «госпітаційні» конференції (1 год.). В першому півріччі на 4-му курсі такі конференції проходили за участю вчителів школи вправ, які керували практикою, і викладача загальної дидактики семінарії. У другому півріччі в роботі конференцій від семінарії приймали участь викладачі спеціальних методик.

Госпітації, на нашу думку, мали багато спільного з безвідривною педагогічною практикою, яка не так давно існувала у вищих педагогічних закладах. Відмова від такої форми професійної підготовки студентів педагогічних закладів, на наш погляд, є помилковою. Майбутні вчителі вже з першого курсу повинні знайомитися з організацією навчально-виховного процесу, відчувати реальне шкільне життя. Це потрібно для того, щоб у кожного студента якомога раніше виникло бажання педагогічного пізнання, формувалися основи педагогічного мислення, а також вироблялися педагогічні вміння та навички.

Госпітації наближали учнів до школи, допомагали виробленню навичок застосування теоретичних положень у практиці шкільного життя, були фундаментом педагогічної майстерності майбутніх учителів. Значне місце в підготовці вчителів-вихователів займала підсумкова педагогічна практика, яка відбувалася в учительських семінаріях на протязі останнього курсу навчання.

Практика була організована за певною системою: учні спочатку відвідували, а потім і самі давали пробні уроки, починаючи від нижчих

класів. У першому півріччі учні V курсу мали право проводити пробні заняття лише за попередньо складеним письмовим конспектом, а протягом останнього півріччя уроки проводилися на основі усного «проєкту», що давало кандидатам змогу більш активно й відповідально продемонструвати знання і методичні навички.

На перших пробних уроках практикант мав можливість вільно обирати ті предмети, методикою проведення яких він найкраще володів. Конспекти, які семінаристи готували для проведення пробних та показових уроків, були досить розгорнуті і склалися за таким планом: дата, предмет, тема уроку, мета, організаційний момент (він передбачав молитву і спів, нагадування змісту домашнього завдання). В основній частині конспекту учні відтворювали хід уроку: опитування (нерідко з переліком питань і варіантами відповідей), пояснення нового матеріалу, його закріплення. В конспекті вказувалися методи взаємодії з учнями, застосування наочності, прийоми активізації пізнавальної активності учнів (розповідь цікавої історії, вивчення художніх творів на уроках природничого характеру, створення емоційно-моральних ситуацій успіху, включення дітей в навчальні ігри тощо). (Див. Додаток Т).

Вивчення конспектів пробних уроків показує, що їх завжди попередньо перевіряв методист, який робив зауваження, а також виправляв стилістичні помилки. Слід підкреслити, що всі конспекти, крім конспектів з польської мови та історії, учениці вели українською мовою. Методист після відвідин пробних уроків робив (теж українською мовою) на зворотній стороні конспекту аналіз, у якому зазначав дату, клас, предмет і писав свої зауваження. Зокрема він звертав увагу на поведінку дітей і майбутнього вчителя, аналізував змістовність викладу матеріалу, його зв'язок з життям, вміння актуалізувати матеріал, здійснювати індивідуальний підхід на основі постійного вивчення дітей в процесі навчання. Тобто існувала кореляція у навчанні психолого-педагогічних дисциплін та обов'язковим використанням результатів спостережень за дітьми у школі вправ.

Крім пробних уроків з окремих предметів, майбутні педагоги залучалися до «цілоденного дежуру», тобто проведення уроків з різних предметів на протязі цілого шкільного дня (наприклад, у III відділі школи вправ вони проводили заняття з арифметики, української граматики, природознавства і польської мови) [598, № 131]. Додамо,

що організація педагогічної практики базувалася на тісному взаємозв'язку викладачів семінарії з вчителями школи вправ.

Особлива увага під час педагогічної практики зверталася на кількість проведених уроків з мови викладання і з «рахунків» (математики), їх мало бути значно більше, ніж уроків з інших предметів [632, 54].

Під час педагогічної практики використовувалися різні методи контролю та стимулювання учнів-практикантів: підготовчі конференції, де обговорювався зміст матеріалу, що планувався до використання на пробному уроці; загальні конференції – для ознайомлення з проблемами виховання й навчання, безпосередньо пов'язані з життям конкретної школи вправ; періодичні конференції, на яких дискусія відбувалася з приводу вже проведених пробних уроків; підсумкові конференції, присвячені результатам педагогічної практики.

Як вже відзначалося, педагогічна практика була добре організована і проходила за чіткими інструкціями. Але при цьому не гальмувалася власна ініціатива, творчий підхід до педагогічної справи майбутніх вчителів. Вони мали можливість (на основі своїх зацікавлень, самооцінки рівня підготовленості) обирати на початку практики предмет перших пробних уроків, самостійно готуватися до них (протягом останнього семестру 5-го курсу) тощо.

У педагогічних ліцеях госпітальності відбувалися, починаючи з другого курсу. На відміну від учительських семінарій, педагогічна практика тут проводилася на останньому курсі – по одному тижню два рази на рік. Ліцеїсти під час педагогічної практики повинні були відвідати до 60-ти уроків і самостійно провести в I-IV класах з різних предметів до 10 уроків. Як бачимо, у педагогічних ліцеях відбувалося зменшення часу на проходження педагогічної практики. Проте в її організації у педагогічних ліцеях та педагогіях у порівнянні з семінаріями слід відзначити деякі переваги. Значна кількість викладачів цих навчальних закладів одночасно працювала в школах вправ, а іноді ще й у гімназіях. Тому вони, знаючи дійсний стан народної школи, готували учнів до педагогічної роботи не тільки на теоретичній основі, а й у безпосередньому зв'язку з життям. Крім цього, учні проходили практику (чи відвідували уроки) саме у тих педагогів, які проводили заняття в ліцеї чи педагогії. Це вимагало від викладачів практично «підтверджувати»

на уроках у школі вправ ті теоретичні положення, які вони виголошували на лекції.

Взагалі питання підбору керівників педагогічної практики стояло дуже гостро. Вважалося, що до керівництва можуть залучатися тільки найбільш досвідчені вчителі народних шкіл, які з року в рік підтверджували професійне і громадянське право здійснювати підготовку педагогічних фахівців.

По завершенні педагогічної практики школа видавала кожному учню педагогії підтвердження характеристику («засвідчення»). Перед тим, як її скласти, методист мав дати з приводу кожного кандидата відповіді на запитання спеціальної анкети, поданої у Додатку У.

Практика могла бути оцінена позитивно або продовжена, якщо не були виконані всі вимоги до її проходження чи коли ставлення до її проведення зі сторони учня було безвідповідальним [634, 561].

Таким чином, педагогічна практика, яка проводилася в умовах, наближених до тих, де майбутнім учителям прийдеться працювати, була важливою формою одержання професійної педагогічної підготовки. Під час педагогічної практики учні набували умінь і навичок організації навчально-виховного процесу на основі використання основних ідей педології, здійснення індивідуального підходу до учнів тощо. Крім того, спілкування з дітьми, досвідченими колегами сприяло розвитку в них таких задатків і здібностей, які формували особистість майбутнього вчителя.

Під час «госпітації» та педагогічної практики учні повинні були не тільки організувати процес навчання, але й проводити виховну роботу і знайомитися з організацією вчительської праці взагалі. Цього вимагала і КЛШО. Тому у звітах про роботу семінарій і педагогічних ліцеїв нерідко зустрічаємо зауваження про те, що під час педагогічної практики занадто велика увага надавала-ся навчанню і значно менша – вихованню й виконанню обов'язків учителя [640, 12; 738, 5]. (Про це ж, до речі, свідчать і щоденники з педагогічної практики, що збереглися з тих часів). Щоб уникнути цього недоліку, пропонувалося розробити більш чіткі виховні, адміністративні й частково організаційні завдання, як це було зроблено стосовно дидактичних завдань педагогічної практики [642, 9]. Давалася взнаки й не досить широка зона спостережень учнів, яка практично не виходила за межі школи. Цей недолік згадувався у

звітах за результатами перевірки діяльності педагогічних ліцеїв [636, 5; 638, 5; 640, 12].

Така увага до вказаних недоліків свідчить, що в міжвоєнну добу дидактична думка в Галичині розвивалася на основі визнання пріоритетного значення виховання у становленні особистості, а також необхідності організації процесу навчання відповідно з основними ідеями педології. Нехтування ж здобутками педагогічної науки призводило до поверховості, необґрунтованості і малої вірогідності результатів спостережень, отриманих учнями під час педагогічної практики. А це, у свою чергу, погіршувало підготовку майбутніх учителів до виховної роботи.

Однак ознайомлення з організацією педагогічної практики в різних типах педагогічних закладів Галичини у міжвоєнну добу показало, що саме вона, незважаючи на деякі прорахунки, створювала умови, за яких учень мав змогу безпосередньо доторкнутися до вчительської праці, здійснити самоаналіз рівня готовності до роботи у школі, визначити шляхи професійного самовиховання.

Важливою формою організації навчання і водночас контролю були екзамени. Наприклад, по закінченні семінарій, згідно з правилами, затвердженими Міністерством освіти, складався семінарійний екзамен зрілості. Проводився він як у державних, так і в приватних семінаріях, що мали право прилюдності. Екзамени були письмові (українська, польська мови і педагогіка) та усні (релігія, педагогічні предмети, українська та польська мови). З педагогічних дисциплін на екзамені пропонувалося 3-4 питання з різних галузей: психології, історії педагогіки, загальної теорії навчання та виховання, методики, школознавства. Пропонувався також один екзамен за вибором: з історії, математики, географії, біології, фізики та ін. Приклади завдань з української мови і літератури, з педагогіки, які виносилися на випускні екзамени, подано у Додатку Ф. Випускники семінарій могли звільнитися від усного екзамену за умови, що з цього предмета у них була підсумкова оцінка «дуже добре».

Теми, які пропонувалися під час складання письмового екзамену з української літератури, іноді виходили за її межі. Викладачі свідомо йшли на те, щоб включати історичні теми в екзамен з літератури. Це було специфікою випускних екзаменів в учительських семінаріях, бо суто історичних тем на екзаменах з літератури в гімназіях і ліцеях було відносно

менше. А випускники семінарій були готові відповідати, наприклад, і на такі питання: «Боротьба України за Чорне море», «Відродження галицької України», «Відродження буковинської України».

На екзаменах зрілості з літератури випускники обирали переважно так звану «вільну тему», бо вона давала можливість поєднати набуті знання з проблемами обраної професії, більш яскраво висловити свої власні почуття та міркування. Так, 59% випускників II Державної учительської семінарії у Львові в 1928 р. обрали таку тему: «Блажен, хто на громаду звик робити, хто брата темного навчає, у хату вбогу вносить світ». [627, 34]. Зрозуміло, що саме така тема давала нагоду майбутнім вчителям ще раз обміркувати місію, яка випала на їх долю. Зрозуміло, що в тій же семінарії увагу випускників викликала тема: «Мої погляди на завдання учительки на селі».

Можливо, дещо менший інтерес до літературознавчої проблематики пояснюється тим, що теми там були сформульовані не дуже проблемно і, так би мовити, «провокували» на стандартні відповіді: «Українські обрядові пісні», «Галицька трійка», «Українське село в письменстві 19 ст.» і т. ін. Поруч пропонувалися теми, які вимагали самостійності, творчого підходу, та вони не були по-в'язані з літературою: «Значення моря у всесвітній історії», «В який спосіб сучасна техніка улекшує життя чоловіка» (останню тему хоч би й зараз можна зробити темою обговорення!).

Таким чином нами з'ясовано вимоги, що ставили галицькі дидакти до особистості вчителя, аналізу дидактико-методичних основ змісту педагогічної освіти та організації навчально-виховного процесу, який забезпечував єдність теоретичної підготовки вчителя та шкільної практики.

У досліджуваний період актуалізувалася проблема підготовки вчителя для народних шкіл в Галичині (як в багатьох країнах Заходу та в Наддніпрянській Україні). Це пояснюється конкретно-історичними умовами, в яких опинилося населення Галичини під час польської окупації, а також соціально-економічними умовами життя та праці вчителів-українців та необхідністю розв'язання ними складних і невідкладних завдань з виховання підростаючого покоління на основі національної ідеї, підготовки юнаків і дівчат не тільки до боротьби за власну державу, а й до її розбудови. Проаналізовано мережу закладів педагогічної освіти: «препаранди» (курси для

отримання професії вчителя), учительські семінарії, державні та приватні семінарійні курси, вищі учительських курсах.

Відповідно до шкільної реформи 1932 р. підготовку вчителів у Галичині здійснювали педагогічні ліцеї, так звані педагогії та вищі учительські курси. У 1937-38 н.р. в галицькому краї функціювали 10 державних педагогічних ліцеїв і одна педагогія, у яких навчалася 832 учня.

Встановлено, що вдосконалення змісту шкільної освіти, нові умови організації навчально-виховного процесу вимагали нового вчителя, який повинен був, з одного боку, забезпечувати реалізацію освітньої політики держави, а з іншого – вирішувати завдання, що диктувалися тогочасним становищем українців Галичини. У зв'язку з цим у краї створювалася система підготовки вчителів для українського шкільництва, посилювалося їх національне виховання: громадські організації відкривали українські приватні учительські семінарії та семінарійні курси, піклувалися про підвищення кваліфікації та самоосвіту вчителів, поширення кращого педагогічного досвіду.

Український вчитель, на переконання М. Базника, М. Ваврисевича, Ю. Дзеровича, О. Макарушки, Я. Мацюка та ін., в умовах відсутності власної держави мав бути готовим не тільки про вдосконалення навчального процесу, а й до виховання підростаючого покоління на основі національної ідеї, володіти мистецтвом «виховання нової породи людства». Тому, як підкреслював у своєму виступі на Першому українському педагогічному конгресі В. Пачовський, «учитель мусить бути чимсь більше як учителем – мусить бути дослідником, громадянином, людиною на весь ріст в кожному ділі, в кожному кроці, в кожному слові, бо він сповняє місію апостола. Він має творити нових людей, він формує через своїх вихованців родину, місто, громадянство, цілу націю» [294, 113].

Серед основних якостей учителя науковці краю називали: наявність загальнодидактичних, виховних, самоосвітніх, суспільних умінь і навичок, педагогічний хист; терпимість, любов до вітчизни, до дітей, поступливість, дисциплінованість, скромність, справедливість, чуйність, порядність, працелюбність та ін. Тому навчально-виховний процес у закладах підготовки вчителів (як і у всьому українському шкільництві) базувався на національній ідеї, а стрижнем змісту освіти ставало українознавство.

Навчальні плани закладів із підготовки вчителів включали цикли загальноосвітніх, мистецько-технічних, психолого-педагогічних

предметів. Порівняння навчальних планів учительських семінарій, що існували до 1936 р., і педагогічних ліцеїв та педагогій, створених в результаті шкільної реформи, дозволяє зробити висновок про підвищення рівня професійної підготовки вчителя. Так, якщо в учительських семінаріях психолого-педагогічні дисципліни займали 13% навчального часу, то в педагогічних ліцеях – 28%, а у педагогіях – 40%. Водночас навчальні плани передбачали інтеграцію окремих дисциплін (фізика і хімія, педагогіка і історія виховання, анатомія і гігієна, малюнок і ручні роботи, спів та гра на музичному інструменті), уможлилювали поглиблене вивчення деяких предметів (історія, математика, іноземна мова тощо).

Важливим доробком науковців, педагогів-практиків стала розробка проектів навчальних програм з української мови та літератури, які були прийняті Міністерством віросповідань та публічної освіти (1926) для педагогічних навчальних закладів.

З метою підготовки національно-свідомого вчителя створювалися якісно нові за змістом і національною спрямованістю підручники. Головними принципами створення підручників для освітянських навчальних закладів були науковість, проблемність, насиченості змісту українознавчим матеріалом у поєднанні із загальнолюдськими цінностями. Посилення українознавчого аспекту змісту педагогічної освіти позитивно впливав на підготовку майбутніх вчителів до практичної реалізації завдань національного виховання. Однак жоден із розроблених підручників повністю не відповідав тим вимогам, які теоретично були обґрунтовані галицькими педагогами, а з окремих предметів (історія педагогіки, психологія, українська мова) взагалі не існувало стабільних підручників, призначених для українських навчальних закладів.

Встановлено, що засадами організації навчально-виховного процесу в педагогічних навчальних закладах були: зв'язок з оточуючим середовищем, діяльнісний підхід до організації навчання; пріоритетність виховання, опора на найважливіші досягнення психолого-педагогічної науки. Оптимальне поєднання різноманітних методів (діагностичний, дискусійний, пошуковий, лабораторно-практичний, створення виховуючих ситуацій) і форм (лекція, лабораторна робота, екскурсія, педагогічна практика, «госпітація», практичні заняття, колоквиум, екзамен) навчання мало формувати у майбутніх учителів уміння й навички самостійності розумової діяльності, основи педагогічного мислення.

Заслуговує на увагу організація «госпітацій» (відвідання уроків) та педагогічної практики в учительських семінаріях, педагогічних ліцеях та на курсах. Там були свої труднощі, але намагання постійно «занурювати» учнів семінарій, педагогічних ліцеїв, педагогій у життя школи гідне наслідування. І з цієї точки зору принципового значення набуває організаційне і методичне об'єднання закладів з підготовки вчителів з школами вправ, коли одні й ті ж викладачі працювали і в семінарії (чи педагогічному ліцеї), і в школі, а іноді і в гімназії. Це не просто давало викладачам можливість постійно спілкуватися з учнями школи, але й мало дуже важливе значення для семінаристів і ліцеїстів. Вони на власні очі бачили втілення на практиці тих педагогічних ідей і методичних рекомендацій, порад і попереджень, які вони чули на лекціях. Нам здається, що відсутність такого органічного поєднання в діяльності педагогічних інститутів і університетів з практикою роботи шкіл є однією з хиб сучасної системи підготовки майбутніх учителів.

«Госпітації» проходили в школі вправ, що існували при освітянських навчальних закладах (протягом двох років в учительських семінаріях і року в педагогічних ліцеях). Вони передбачали відвідування учнями педагогічних закладів уроків з різних предметів і в різних класах з наступним їх аналізом, моделювання декількох варіантів проведення уроку з конкретної теми, допомогу вчителям у їх повсякденній роботі, психолого-педагогічного вивчення учня і т.і.

Значне місце в підготовці вчителів-вихователів займала педагогічна практика, яка теж проводилася в школі вправ, що забезпечувало єдність теоретичної і практичної підготовки майбутнього вчителя. За результатами педагогічної практики учням видавалася характеристика з оцінкою професійного рівня (ставлення до виконання обов'язків, стосунки з учнями, з керівництвом та персоналом школи, фахова підготовка, самовдосконалення та ін.), а також таких якостей, як інтелігентність, розумова культура, ідейність, ініціатива, енергійність, почуття відповідальності тощо.

Випускники педагогічних навчальних закладів отримували право викладати в народних школах лише як кандидати на вчительське звання. Щоб самостійно працювати, кандидати після декількох років практичної діяльності в школі (як правило, не менше двох) повинні були скласти кваліфікаційний екзамен. Тобто головним критерієм оцінки якості підготовки педагога була їх практична діяльність.

РОЗДІЛ 4

ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ГАЛИЦЬКОГО ВЧИТЕЛЬСТВА В МІЖВОЄННУ ДОБУ

Актуальність проблеми підготовки українського вчителя-вихователя визначалася суспільно-політичними умовами існування українського шкільництва (боротьба за українську школу, протистояння колонізаційній політиці польського уряду, необхідність розбудови приватного шкільництва й одночасне зменшення його свободи та ін.) Не треба забувати, що в тих конкретно-історичних умовах 80 тисяч учителів Галичини не тільки впливали на формування мільйонів молодих душ, але й боролися «з народною темнотою і плекали людські характери» [59].

Реформи шкільництва вимагали перебудови діяльності вчителя. Він мав бути підготовлений до оновлення навчально-виховного процесу, до пошуків нових методів, прийомів, форм та засобів навчання. Переосмислення мети навчання, відсутність стабільних навчальних програм, підручників (як для вчителів, так і для учнів), методичної літератури, унаочнення тощо також викликали необхідність постійної роботи вчителів над підвищенням свого загальнокультурного і професійного рівня. «В обличчі переоцінки основ виховання й навчання та реорганізації шкільництва, – писав Я. Мацюк, – стає учитель перед важким питанням: як приноровити себе до тих великих вимог, які ставить до нього нова школа, що пускається на шлях обнови.

Щоби їм відповісти, мусить учитель бути, з одного боку, паном знання дитячої душі, яка є сьогодні альфою й омегою цілої виховничої штуки, з іншого ж боку, мусить він зазнайомитись з цілою суспільною структурою, з цілим навалом суспільних ускладнень, які становлять всеобіймаюче середовище його виховної праці» [256, 69].

Все це зобумовлювало високі вимоги до праці вчителя в українській школі. На думку Ю. Дзеровича, прикметами учителя-майстра повинні бути: педагогічний хист (знання, педагогічний такт), педагогічний досвід, сформованість педагогічних якостей (чуйність, любов до дітей, дисциплінованість та ін.) Однак учитель, на його думку, не може досягти високого рівня педагогічної майстерності, якщо він не володіє методикою викладання і виховання. «Не виховник той, – підкреслювалося у часописі

«Діло», – що, знаючи мету й перейнявшись нею, не вміє підшукати засобів, що ведуть до неї» [444]. Цю ж думку висловлювала й відома галицька просвітницька діячка Наталя Дорошенко: «Школа, хоч як гарно збудовано би її плани навчання й програму виховання, буде все-таки чимсь мертвим, якщо її не оживить своїм творчим духом тямучий свого великого покликання учитель-виховник» [115, 10].

Серед головних прикмет «доброго» вчителя О.Макарушка, наприклад, називав високу моральність, здатність здійснювати виховання, наявність «морально теплою» характеру; терпимість, любов до вітчизни, правдиву релігійність і поступливість, скромність, справедливість і лагідність, совість і трудолюбивість; здоровий організм; «бистроумність», добру пам'ять, живу, але здорову уяву і силу волі, вміння над собою панувати; високий загальноосвітній рівень; педагогічну і методичну освіченість; знання психології; педагогічний такт; взаємодію з вчителями, що працюють в одному класі, з батьками; знання шкільних законів, навчальних планів та інше [245, 129-133].

М. Ваврисевич наполягав, що основними прикметами вчителя повинні бути любов до дітей, щирість, чесність, справедливість у поглядах, енергія, твердість і любов до діла, педагогічний такт, воля, терпеливість. Все це, за переконаннями педагога, є ознаки «вчительства, не ремісництва, а мистецтва виховання «нової породи людства», яке раз у раз потребує від учителя дальшого інтелектуального розвитку й поступу» і вимагає від нього постійної самоосвіти та самовдосконалення [44, 43].

Цікаві думки про характерні риси вчителя-українця висловив М.Базник. Крім загальнодидактичних вмінь і навичок українського педагога, він виділяв виховні (наявність виробленого ідеалу виховання, який відповідав вимогам і потребам нації), самоосвітні (має стійкий світогляд члена української нації; постійно перебуває в курсі національних справ; є «наскрізь модерною сучасною людиною, українським громадянином»); суспільні (вся робота іде «по лінії національних інтересів») [7, 3-5]. Як бачимо, автор робить наголос на громадянській зрілості вчителя-українця, в основі якої лежить національна ідея.

Саме тоді існувало багато розробок щодо формування особистості вчителя, характеристик його позитивних і негативних якостей. Так, цікавою під цим поглядом є класифікація типів учителя, розроблена відомим психологом того часу д-ром І.Кухтою, який,

виступаючи на методичних курсах вчителів української мови, виділив сім типів учителя і дав кожному з них таку характеристику:

«1) Теоретичний тип учителя, що вчить, але не виховує. Буває двоякий: пасивний і активний.

2) Суспільний тип. Цей є душею школи і доповнює теоретичний тип. З нього добрий вихователь.

3) Практично-економічний тип (утилітарний), що виховує до практичного життя. Тут бувають: а) егоїстичний (аби позбутися!), б) матеріалістичний, якого ціллю доробитися маєтку. Це шкідливий тип.

4) Естетичний тип визначається пластикою уяви, вітальними симпатіями, естетизмом. Як виховники розвивають індивідуальності.

5) Деспотичний (Герренатур), що грозить і карає, звичайно амбітний і нетовариський. Це найгірший тип.

6) Релігійний тип шукає контакту з абсолютном. Не може знизитися до душі дитини: є або пієтистом, або ортодоксом.

7) Ідеальний тип учителя, це той, що є немов посередником між молоддю і суспільством. Він працює в напрямі індивідуальної й суспільно-державної етики» [252, 36-39].

Закінчення закладів підготовки вчителів давало право викладання в народних школах, але в якості кандидатів на вчительське звання. Щоби мати право працювати в школі кандидати повинні були здати відповідний екзамен після декількох років практичної діяльності в школі. Це об'єктивно вимагало від кандидатів постійної праці щодо професійного вдосконалення та підвищення своєї кваліфікації.

Проблема підвищення кваліфікації учителів була у Галичині в 20-30-і роки ХХ ст. дуже актуальною. Незважаючи на значні труднощі та перепони, з якими зустрічалися вчителі-українці, вони нерідко за допомогою українських педагогічних товариств все ж користувалися різними формами професійного вдосконалення і отримували свідоцтво, яке підтверджувало їх кваліфікацію. Це було вкрай потрібно: щоб зайняти посаду вчителя, треба було пройти відповідний конкурс, а для того цього перш за все треба було мати кваліфікацію. На кожного кандидата на одержання кваліфікаційного свідоцтва заповнювався атестаційний лист, у якому фіксувалися відомості про проходження курсів з підвищення кваліфікації, попередні і теперішню посади, моральні та ділові якості (практичність, старанність, поведінка та ін.) [569, 64].

У школах Галичини (особливо це стосувалося 1920-х років) ще працювали вчителі, які одержали педагогічну освіту за часів Австро-Угорщини (до 1919р.) і були некваліфіковані, тобто мали освіту нижче 6 класів середньої загальноосвітньої школи, а також тимчасово кваліфіковані, які закінчили 6-класну середню загальноосвітню польську або російську школу та учительську семінарію з непольською мовою викладання.

Після 1919 р. польська влада виробила певну систему визначення права вчителів народних шкіл на продовження роботи в школі. Відповідно до Постанови сейму від 27 травня 1919 р. некваліфіковані та тимчасово кваліфіковані вчителі повинні були до 31 серпня 1928 р. скласти так званий учительський (або, як його ще називали, кваліфікаційний) іспит. Кваліфіковані ж вчителі у шкільних округах повинні були скласти «доповняльний» екзамен як з гуманітарних, так і з методично-педагогічних предметів. Успішне складання екзамену дозволяло їм працювати і надалі. Тих, хто іспит не склав, шкільна влада могла без вагань, «без докорів сумління» звільнити [516, 126].

Актуальним ставало питання про викладання окремих предметів. Раніше в старших класах шкіл Галичини право на їх викладання отримували тільки ті вчителі, що мали спеціальну кваліфікацію (склали *ekzamin wydzialowy*). У 1920-ті ж роки вчительські семінарії, курси, педагогії готували вчителів для викладання всіх предметів народної школи. Це пояснювалося, по-перше, нестачею вчителів, по-друге, – реальними умовами роботи так званих нижчеорганізованих шкіл, у яких працювали 1-2 вчителі, що змушені були викладати всі предмети. За таких умов не вимагалось обов'язкової двоступеневої кваліфікації. Проте в програмах навчання вчительських семінарій 1926 р. зазначалося, що випускники цих закладів не вважаються достатньо підготовленими до викладання у старших класах народної школи. Тому часто на практиці ця проблема розв'язувалася таким чином: у трьох старших класах вищеорганізованих шкіл, особливо семикласних, навчання здійснювали переважно (але не обов'язково) вчителі-спеціалісти (предметники).

Наприкінці 20-х років минулого століття проблема підготовки кваліфікованих спеціалістів у Галичині значно активізувалася. Згідно з

розпорядженням Президента Речі Посполитої від 6 березня 1928 р., спеціалісти – викладачі релігії, малювання, ручної праці, співів, іноземної мови, фізкультури, домашнього господарства могли мати кваліфікацію на право викладання тільки зазначених предметів. Цим же розпорядженням вчителям, які за своєю кваліфікацією раніше мали право викладання в середніх загальноосвітніх школах, учительських семінаріях або в професійних школах, дозволялося без складання додаткового екзамену працювати і в народних школах. Таким чином, до роботи в народних школах широко залучалися спеціалісти-предметники, фахівці у своїй галузі. Що ж до тих учителів, які в народних школах викладали всі предмети, то вони мали змогу одержати додаткову кваліфікацію на право викладання окремого предмета, закінчивши ВУК.

Щоб учителі народних шкіл могли вдосконалити професійну підготовку, а при бажанні та наявності відповідних умов життя і праці здобути додаткову кваліфікацію що давала їм можливість і право викладати один чи декілька шкільних предметів за власним бажанням, необхідно було постійно працювати над підвищенням свого професійного рівня.

Треба враховувати, що для значної кількості вчителів-українців був характерним низький рівень кваліфікації. Так, 1925 р. у народних школах краю було 23 тисячі некваліфікованих або лише тимчасово кваліфікованих педагогічних кадрів, а в середніх школах і семінаріях стан був ще гіршим: там працювало 43 відсотки некваліфікованого вчительства [453].

Таким чином, щоби мати змогу працювати, втілюючи в життя основну мету української школи (якої могли досягти лише вчителі-українці), необхідно було постійно підвищувати кваліфікацію, ознайомлюватися з новинками психолого-педагогічної літератури, вдосконалювати свою спеціальну підготовку. А тому вчительство прагнуло «приглянутися і прислухатися, як інші вчать, щоби часом не полишитися позаду поступу та не застарітися зі своїми способами й методами в навчанні» [299, 17].

Тому в процесі підвищення кваліфікації вчителів галицькі педагоги повинні були озброїти їх як науковими здобутками дидактичної думки вчених Європи та Наддніпрянської України, так і, враховуючи регіональні особливості, запропонувати своє бачення організації навчально-виховного процесу в галицькому шкільництві.

Як бачимо, підвищення кваліфікації вчителів, а також розвиток їх творчих сил ставали нагальною потребою часу. Основними напрямками підвищення професійної підготовки вчителів у Галичині в міжвоєнну добу були курси підвищення кваліфікації, методична робота, підготовка та проведення атестації.

У 20-30-ті роки ХХ ст. проблемі формування висококваліфікованих, патріотично орієнтованих педагогічних кадрів приділяли постійну увагу кращі представники української галицької інтелігенції – М. Галущинський, Ю. Дзерович, Б. Заклинський, І. Юцишин та ін. Велику роль у поліпшенні становища українського вчительства, в організації підвищення кваліфікації вчителів, їх самоосвіти та самовдосконалення відігравали впливові педагогічні товариства «Рідна Школа», «Взаємна Поміч Українського Вчительства», «Учительська Громада». Отже, вивчення дидактико-методичної сторони процесу підвищення професійної підготовки вчителів для українських шкіл в Галичині дозволить більш різносторонньо вивчити питання розвитку в краї теорії і практики навчання.

4.1. Проблеми теорії і практики навчання у змісті курсової підготовки вчителів народних шкіл

Важливим шляхом підвищення кваліфікації вчителів у Галичині в міжвоєнний період було залучення педагогів до курсової підготовки. Саме різні типи курсів були важливою формою професійного вдосконалення вчителів.

Після здобуття Польщею незалежності, що призвело до окупації новоствореною державою Галичини, проблема підвищення фахової підготовки педагогів нерідко ототожнювалася з доучуванням працюючих некваліфікованих або тимчасово кваліфікованих вчителів і в основному носила характер тимчасової акції, яка повинна була з часом припинитися. Як вже зазначалося, працюючі вчителі повинні були скласти екзамен, який підтвердив би їх право роботи в школі. Для допомоги вчителям у підготовці та складанні екзамену організувалися вакаційні (канікулярні) курси – як державні, так і приватні.

Аналіз джерельної бази свідчить, що загальна кількість вакаційних курсів у Польщі, організованих безпосередньо кураторіями, з 1919 р. до 1922 р. зростає з 25 до 254. Динаміку зміни загальної кількості слухачів на цих курсах ілюструє таблиця 4.1.

Таблиця 4.1.

Динаміка зміни кількості слухачів на вакаційних курсах, організованих кураторіями шкільних округів у Польщі, в 1919-1922 рр.

Чисельність слухачів	1919	1920	1921	1922
Кількість слухачів	4494	4080	8968	1171
% слухачів до загальної кількості працюючих вчителів	24,5	18	25,3	27

Джерело: [531, 19]

Як бачимо, в період з 1919 до 1922 рр. відбувалося зростання як чисельності слухачів вакаційних курсів, так і їх відсотка стосовно загальної кількості працюючих учителів. Однак слід зауважити, що розподіл курсів по воеводствам був далеко не однаковий. Найменша кількість курсів і найнижче охоплення слухачів було в Галичині та в Сілезії. Якщо у всій Польщі за цей період було 650 курсів, на яких навчалися 29259 слухачів, то на території вищезгаданих воеводств діяло лише 34 курсів (1633 слухачі), що становило трохи більше 5 % від їх загальної кількості у Польщі [531, 35].

Таблиця 4.2.

Кваліфікація слухачів вакаційних курсів (%) у Польщі в 1920-1922 рр.

Кваліфікація слухачів на курсах	Методично-педагогічні в роках		Фізико-математичні в роках	
	1920	1922	1920	1922
Кваліфіковані	1,6	0,4	0,7	0,4
Тимчасово кваліфіковані	40,6	75,5	6,3	11,5
З освітою 4 класи	44,8	17,3	65,0	71,0
З освітою нижче 4 класів	13,0	6,8	28,0	17,1
Разом	100	100	100	100

Джерело: [531, 37]

В основному на вакаційних курсах зростала кількість учителів тимчасово кваліфікованих, а також тих, що закінчили або не закінчили 4 класи середньої загальноосвітньої школи при одночасному зменшенні кількості кваліфікованих. Підтвердженням цього є дані таблиці 4.2.

Наведені дані дають право зробити висновок, що в 20-х роках ХХ ст. на вакаційних курсах в основному навчалися тимчасово кваліфіковані вчителі, які закінчили 4 класи загальноосвітньої школи. Вони намагалися отримати повну кваліфікацію. Водночас кількість слухачів з незакінченою 4-класовою освітою з року в рік зменшувалася. Однак слід зауважити, що не всі слухачі, які поступали на курси, закінчували їх: а ще менша кількість успішно складала екзамен. Доказом цього є показники таблиці 4.3.

Таблиця 4.3.

Кількість слухачів на початку, у кінці роботи курсів і тих, що успішно склали екзамен

Слухачі	Рік	Кількість слухачів	%	Рік	Кількість слухачів	%	Рік	Кількість слухачів	%
Зараховано на курси	1919	3359	100	1920	2287	100	1922	3679	100
Закічило курси	1920	555	16,5	1921	1264	55,2	1923	2261	61,5
Склали іспити	1920	258	7,3	1921	987	43,2	1923	2046	55,5

Джерело: [531, 56]

Наведені дані свідчать, що чисельність вчителів, що закінчували курси і складала екзамен, з 1920 по 1923 рік зроста відповідно на 45% і 48,2%. Проте все ж залишалася значна кількість вчителів, які або не закінчували курсів, або не складала екзамен.

Однією з причин такого стану, на нашу думку, був недостатній рівень кваліфікації самих лекторів на курсах, про що свідчить наступна таблиця.

Таблиця 4.4.

Кількісний і якісний склад лекторів, які викладали на вакаційних курсах у Польщі (1920-1922 рр.)

Дані про лекторів	1920		1921		1922	
	Кількість лекторів	%	Кількість лекторів	%	Кількість лекторів	%
Загальна кількість лекторів на курсах	166	100	236	100	256	100
Місце основної праці лекторів						
у народній школі	37	22,3	56	23,7	76	29,7
в учительських семінаріях	27	16,3	23	9,8	44	17,2
у середніх школах	82	49,4	128	54,2	106	41,4
у вищих школах	1	0,6	4	1,7	1	0,4
у шкільній адміністрації	10	6,0	16	6,4	20	7,8
інші	9	5,4	10	4,2	9	3,5

Джерело: [540, 41]

Як бачимо, загальна кількість лекторів весь час зростала, що пояснюється збільшенням числа курсів. Але самі лектори працювали переважно в середній або початковій школі; тільки кожний п'ятий з них викладав в учительській семінарії, і лише одиниці – у вищій школі.

Згідно з інструкцією МВіПО від 21 травня 1923 р. № 5926/1, вакаційні курси диференціювалися (тобто проводилися окремо для вчителів народних і середніх шкіл, для кваліфікованих та некваліфікованих вчителів). Некваліфіковані вчителі повинні були навчатися на таких курсах і вивчати всі цикли предметів: методично-педагогічні, гуманітарні, фізико-математичні, природничо-географічні та мистецько-технічні. Вчитель тимчасово кваліфікований мав право обрати для навчання тільки 1-2 цикли [515, 124].

Треба зауважити, що участь у канікулярних курсах була справою добровільною, бо готуватися до складання екзамену вчитель міг і самостійно.

Згідно із Статутом, для працюючих, але некваліфікованих учителів народних шкіл визначалися різні типи курсів:

а) для тих, що не мали закінчених 4 кл. середньої школи – одноразові вступні курси, які були розраховані на 6 тижнів. Там

вивчали польську мову, основні відомості з історії, географії Польщі разом з елементарними вказівками з методики викладання відповідно до програм 7-класної народної школи;

б) для тих, що закінчили 4 класи середньої загальноосвітньої школи або успішно закінчили вступні курси. Цей тип курсів в основному мав на меті підготовку до складання екзамену, який замінював би семінарійний екзамен, а не був екзаменом «кваліфікаційним». Курси носили двоступеневий характер. На першому етапі (він відбувався протягом місяця під час літніх канікул) кандидати готувалися до самоосвіти та до участі в підсумковому етапі. На курсах працювали такі групи: гуманістична (релігія, польська мова і література, історія, географія Польщі і т.д.), фізико-математична (фізика, арифметика з алгеброю і геометрією), географічно-природнична (біологія і зоологія з географією), методично-педагогічна (психологія, педагогіка, дидактика, історія шкільництва і методика викладання предметів), мистецько-технічна (ручна праця з малюванням, співи і фізкультура).

Далі упродовж навчального року вчитель працював самостійно, виконуючи отримані завдання. Під час наступних канікул відбувався заключний етап курсів. Після їх закінчення інколи відбувався екзамен, що давав право на викладання предметів тієї чи іншої групи. Навчальний план занять на початковому і підсумковому етапах вакаційних курсів для некваліфікованих учителів народних шкіл (по відділах) наводимо в Додатку Х.

Для вчителів тимчасово кваліфікованих були такі типи курсів:

а) для вчителів, які мали свідоцтво про закінчення 6 класів середньої школи з непольською мовою викладання або російський дипломом учителя початкової школи, існували такі курси: гуманістичні, які передбачали вивчення тільки польської мови і літератури з історією Польщі і додатково географією Польщі, і методико-педагогічні (початковий і кінцевий);

б) для вчителів, які мали закінчені учительські семінарії з непольською мовою викладання, створювалися курси гуманістичні (початковий і кінцевий);

в) для тих, хто мав свідоцтво про закінчення 6 класів середньої польської школи, створювалися курси методико-педагогічні (початковий і кінцевий) [605, 8].

Всі перерараховані типи курсів мали на меті підготовку до учительського екзамену некваліфікованих або тимчасово кваліфікованих учителів. Для кваліфікованих вчителів організувалися:

а) курси окружні або загальнопольські, що мали на меті допомогти вчителям освоїти незнайомі теми, які були тільки-но введені до програм народних шкіл, одночасно засвоїти методику викладання у народній школі конкретних питань, що не були передбачені старими програмами;

б) підготовчі курси для вступу до Вищих Учительських курсів;

в) курси іноземної мови;

г) громадсько-економічні курси (городництво, бджільництво, жіночі роботи, пожежна справа, кооперативи і т.д.). Такі курси були дуже важливими і цікавими для вчителів із сільської місцевості, бо сприяли розвитку села;

д) спеціальні курси (спів, фізкультура, ручна праця, малювання) [593]. Як бачимо, Державні вакаційні курси для кваліфікованих вчителів мали два основні напрямки роботи: підвищення кваліфікації і підготовку кандидатів на ВУК. Наприклад, Львівська Кураторія у 1925 р. планувала провести 10 курсів підвищення кваліфікації і 4 – з підготовки до Вищих курсів [572, 1-4].

КЛШО щорічно видавала брошури, в яких підводились підсумки підвищення кваліфікації вчителів за попередні роки, а в додатках друкувався графік роботи курсів на поточний рік. Так, із видання 1928 р. стає відомо, що за період з 1918 до 1927 роки було організовано 1629 курсів для 72 тисяч вчителів. Аналіз показує, що курси допомогли в підготовці до складання кваліфікаційних екзаменів на одержання права працювати в народних школах приблизно 15 тисячам вчителів – практично четвертій частині від загального числа учительства, які склали екзамен або отримали звільнення від нього. У тому ж виданні наводилися дані про основні типи курсів у 1928 р., про їх статус (державні чи приватні), а також про тематику занять з педагогіки, полоністики, історії, з української, білоруської, німецької мов, з природи (разом з географією і наукою про сучасну Польщу), з математики та ін. [563, 6-17].

Сама по собі організація державних курсів з української мови не може не сприйматися, як факт позитивний. Але насправді шкільна влада при цьому намагалася досягти своєї мети: мова йшла про

поступову заміну вчителів-українців учителями-поляками навіть у викладанні української мови. Тому фактично згадані державні курси в основному призначалися для вчителів-поляків, які викладали чи мали викладати українську мову в утраквістичних або польських школах, де українська мова вивчалася як предмет. Свідченням цього є листування МВіПО з кураторією ЛШО. Міністерство, зокрема, вимагало наблизити обсяг програм на курсах до обсягу програм польської мови в початкових школах, а також, щоб підручники, якщо вони не були рекомендовані до вжитку, надсилалися до Варшави на отримання дозволу. Міністерство вимагало від куратори посиленої уваги до організації курсів і особливо до добору особи, яка повинна була складати проект програми з української мови [616].

Як засвідчує аналіз джерельної бази, іноді при плануванні вакаційних курсів брався до уваги стан викладання даного предмета в школах, рівень підготовки фахівців з цього предмету і т.д. Наприклад, КЛШО (розпорядження від 19 квітня 1927 р.) з метою ліквідації недоліків, встановлених при перевірці стану викладання малюнків, а також навчання вчителів, які не проходили спеціальних курсів, визнала за необхідне організувати курси саме з цього предмета [575, 42]. У розпорядженні від 7 січня 1928 р. Кураторія обґрунтовувала необхідність організації курсів з методики викладання природи і математики незадовільними наслідками осінніх екзаменів екстернів ВУК. У першу чергу, вказувалося у розпорядженні, треба було підвищити рівень практичної підготовки вчителів, для чого необхідно залучити їх до роботи в майстернях, участі в екскурсіях тощо. Інакше кажучи, треба було зліквідувати розрив між теорією та практикою у підготовці вчителів до роботи у нових технологіях [563, 2].

Таким чином, до 1928 р. при організації курсів вчителів домінувало завдання перехідного типу: необхідність перепідготовки чисельної армії вчителів без кваліфікації. У додатку Ц подано зміни чисельності кваліфікованих вчителів державних початкових шкіл у Польщі в цілому та у кожному з воєводств.

У результаті проведеної роботи в період з 1922 до 1928 рр. чисельність некваліфікованих і тимчасово кваліфікованих вчителів державних народних шкіл у Східному воєводстві (куди входила і Галичина) зменшилася до 10 % по кожній із категорій. Проте темпи зростання чисельності кваліфікованих вчителів на західноукраїнських землях все

ж не дозволили досягти показників усіх інших воєводств: у Східному воєводстві вони залишилися найнижчими у Польщі [514.-1929.-Ч.2, 125].

Питання підвищення кваліфікації працюючих вчителів було поставлено з новою силою в 1928 р. Курси набували суто науково-методичного призначення. У 1928 р. у ЛШО відбулося тільки 6 вакаційних курсів для вчителів без кваліфікації. Усі інші були призначені для вчителів кваліфікованих [563, 7]. Метою їх було: розширити й поглибити запас знань, полегшити здобуття практичних навичок, які будуть потрібні вчителеві в реальній шкільній діяльності чи у громадській роботі.

У програмі курсів для кваліфікованих вчителів зазначалося, що семінарійного екзамену зрілості недостатньо для наступної учительської праці, бо вчитель повинен постійно стежити за новими науковими, професійними, громадськими течіями, виконувати поставлені перед ними завдання. Тому шкільна влада залишила вакаційні курси як важливу форму допомоги вчителям у самовдосконаленні, в «оживленні інтелектуального руху серед вчителів». Еволюція мети організації курсів відповідно обумовила зміну їх змісту. Основною метою курсів стало розширення і вдосконалення методики викладання на основі нових підходів у психолого-педагогічній галузі. І хоча тип курсів для кваліфікованих вчителів точно не був визначений, все ж, враховуючи потреби педагогічної практики, було обрано три основні напрямки їх розвитку. Перший передбачав поглиблену наукову підготовку вчителя, другий – інтенсифікацію техніки навчання, методичне вдосконалення. Останній був спрямований на підготовку вчителя до просвітницької та позашкільної роботи серед населення (в основному це стосувалося сільського вчителя) [563, 8].

Державні курси проводилися практично з усіх предметів викладання, але значна їх кількість (36 %) мала загальнопедагогічне спрямування: психолого-педагогічні, з проблем виховання, педагогічні для вчителів шкіл нижчеорганізованих та інші.

У 1928 р. на курсах була запропонована тематика занять, в основу якої були покладені програми, складені для роботи з кандидатами, що готувалися до екзамену екстернів на ВУК [533]. Міністерство вибрало з кожного предмету навчання на ВУК окремі теми, які, на його думку, були найскладнішими, і розробило орієнтовну тематику

вакаційних курсів. Це були курси широкого призначення: і для тих, хто прагнув оволодіти якимсь предметом, для бажаючих отримати додаткову кваліфікацію, і, нарешті, для тих, хто готувався до складання екстерну на ВУК [563, 8].

На вакаційних курсах надпрограмові предмети не повинні були перевищувати 5 год. щотижнево на протязі всієї роботи. Основна тематика, на яку виділялися додаткові години, мала бути присвячена проблемам шкільної гігієни, організації шкільництва за кордоном, позашкільній освіті, протигазовій обороні, радіотрансляції та ін. У випадку, коли виникали розбіжності тематики курсів з їх офіційними програмами, вони представлялися кураторії на затвердження [563, 31]. Крім планових, організовувалися і негайні (невідкладні) курси, які хоча і керувалися віддрукованими програмами ВУК, але не завжди точно їх відтворювали.

Основні положення програми цих курсів, які були призначені в першу чергу для вчителів народних шкіл, подано в Додатку ШІ.

У програмах курсів з психолого-педагогічних дисциплін головний наголос робився на висвітленні вибраних питань з науки про дитину (необхідність постійного вивчення дитини, її ставлення до світу дійсного і вимріяного тощо); на проблеми психології та її галузі психотехнології; на проблемах реформування навчання і виховання; на організації виховання й навчання на основі самодіяльності і радості праці; на питаннях організації шкільництва в Польщі і характеристиці законодавств в галузі початкової освіти. Особлива увага на курсах приділялася проблемам літератури як чинника виховання дитини.

У 1928 р. кураторіями шкільних округів було організовано значну кількість курсів з вивчення непольських мов. «Вчителі з теренів, населених меншостями, бажають поглибити свої знання з української мови... Вони будуть організовані у відповідності існуючих до цих пір програм, і учителі отримують право кваліфікації до викладання цих предметів після складання на курсах відповідного екзамену» [563, 9].

На державних курсах для вчителів української мови і літератури, що відбувалися, наприклад, у Кутах (Косівська шкільна рада), на обговорення виносилися такі питаннями: методика навчання української мови у початковій школі, огляд найважливіших підручників та вибраних творів українських письменників.

Терміни проведення курсів підвищення кваліфікації були різні: двотижневі, місячні і навіть триваліші [570, 1]. Курси були як

державні, так і приватні. Наприклад, у 1930 р. Міністерство освіти планувало провести державні курси у ЛШО з таких напрямків: психолого-педагогічні, географічні, радіотехнічні, виховні, математично-фізичні, педагогічні для вчителів початкових шкіл, педагогічно-технічні, української мови, співу і музики, фізичного виховання, полоністичні, історичні (включно з наукою про сучасну Польщу). Цим же розпорядженням планувалося на терені ЛШО проведення і приватних курсів (рисунок і ручні роботи, психолого-педагогічні, біологічні) [514. – 1930. – Ч.4, – С.123-127]. Слід зауважити, що державних курсів було значно більше, ніж приватних.

Проведення приватних курсів вимагало погодження цього питання з Міністерством освіти. Якщо останнє давало дозвіл, то такі курси включалися в загальний план підвищення кваліфікації, і всі школи повідомлялися про роботу, зміст, час і місце їх проведення. Так, у 1929-30 н.р. Міністерство сповіщало, зокрема, про проведення приватних курсів на терені ЛШК у Надвірній (методично-педагогічні), Старому Самборі (гуманістичні), Стрию (фізико-математичні), Тлумачі (психологічні) та ін. [563, 20-21]. Як виняток, практикувалося проведення курсів підвищення кваліфікації і в інших країнах. Наприклад, у липні 1929 р. місячні курси вчителів німецької мови Львівського шкільного округу проводилися у Відні [577, 47].

Для лекторів (викладачів) вакаційних курсів були сформульовані окремі вимоги. Наприклад, прелегент (лектор) був зобов'язаний організовувати роботу відповідно до програм і вказівок педагогічного керівника курсів, керувати лабораторними роботами, перевіряти й аналізувати письмові роботи, проводити наукові дослідження, постійно оцінювати роботу слухачів, проводити як вступний, так і підсумковий колоквиуми, створювати товариські взаємовідносини на курсах, постійно вивчати слухачів, вести лекційний щоденник та ін. [563, арк.75].

Крім запланованих на рік вакаційних курсів, існували і «тематичні», які проводилися час від часу і завдання яких було більш «прагматичним». Ці курси мали на меті дати можливість учителям зосередитись на вивченні таких питань, що не завжди розглядалися на канікулярних курсах. Тематичні курси були розраховані на більш кваліфікованих учителів, які цікавились новітніми розробками актуальних питань педагогіки, психології, соціології і т.д.

Наприклад, у 1929 р. були вперше організовані суспільно-педагогічні курси, їх програма передбачала два цикли: суспільний та педагогічний. У першому передбачалося опрацювання таких тем: школа та суспільство, дім та дитина; участь держави в керівництві освітою. Педагогічний цикл передбачав проведення лекцій, семінарів на такі теми: підготовка вчителя за кордоном і в Польщі, нові предмети і методика їх викладання, теоретичний аналіз сучасних педагогічних течій, використання тестів у школі, новітніх методів виховання, врахування здібностей дитини в навчально-виховному процесі, педагогічна соціологія, естетичне виховання, реформа програм середніх шкіл і т.д. [514. – 1929. – Ч.6, – С. 261].

За розпорядженням Міністерства, курси проходили у всіх шкільних округах, в тому числі і у Львівському. Це створювало для галицьких учителів можливість прилучитися до опрацювання питань, що мали важливе теоретичне і практичне значення, познайомитися з новітніми педагогічними течіями, найсучаснішими методами і напрямками виховання, питаннями психології, реформи шкіл тощо. Все це спонукало слухачів до роздумів і пошуків власних відповідей на питання, які виникали під час роботи курсів. Показово, що на курсах не просто читалися лекції, але й були організовані практичні заняття, які стимулювали науково-пошуковий характер роботи вчителів під час їх проведення. Все це було ознакою не тільки уважного вивчення галицькими педагогами досвіду тогочасної зарубіжної педагогіки, але й проведення власних наукових пошуків.

Регулярно організовувалися методичні курси для вчителів різних предметів. Наприклад, у 1930 р. у Львові відбулися платні п'ятиденні курси вчителів фізики і хімії [608, 16-20]. План проведення таких курсів передбачав прослуховування лекцій з теоретичних питань, розв'язання різноманітних фізичних і хімічних вправ, проведення практичних занять у лабораторіях, участь не менш ніж у двох дискусіях. Крім того, ці курси обов'язково передбачали розгляд питання психології навчання. Слід зауважити, що під час проведення методичних курсів використовувалися методи психолого-педагогічного вивчення стану викладання предметів. Питання, які пропонувалися слухачам (наприклад, чи є при гімназії лабораторія? Які приміщення у цій лабораторії? Чи є у ній газ, світло, водо-постачання? Чи існує при лабораторії бібліотека? та ін.), допомагали

виявити застосування в школі різних методів навчання і на підставі отриманих результатів визначити основні напрямки підготовки вчителів. Аналогічно проводилися методичні курси і з інших предметів [608, 61-66].

Заслуговує на увагу дбайливе ставлення керівництва курсів до організації побуту та культурного життя слухачів. Інструкція з питань проведення курсів передбачала обов'язкову культурну програму: розваги, культпоходи до театру, перегляд кінофільмів. Наприклад, під час державних вакаційних курсів з української мови у Кутах для слухачів було організовано цикл екскурсій [514. – 1930. – Ч. 4. – С.125].

Меті вдосконалення роботи вчителів послуговували й заняття слухачів спортом у післялекційний час (звичайно, під керівництвом інструктора). Підтвердженням того, що великого значення на вакаційних курсах надавалося культурній програмі, є лист повітової шкільної ради у Заліщиках, де повинні були відбутися вакаційні курси географічно-природничої групи, організовані повітовим осередком «Рідної Школи», до КШО. Повітова рада 22 травня 1929 р. повідомляла, що «умови побуту на курсах будуть дуже гарні..., курси принесуть слухачам фізичну користь, додадуть сил і енергії до наступної праці на ниві освіти. Залучення найкращих педагогічних сил для проведення лекцій дає понад усі сумніви впевненість, що слухачі отримують велику користь з пропонованих предметів. Заплановані відділом краєзнавства різноманітні екскурсії в околиці повіту розширять кругозір слухачів і принесуть насолоду» [563, 63].

Участь учителів під час навчання на вакаційних курсах у широкій загальнокультурній роботі сприяла не тільки формуванню їх світогляду, але й розвитку організаторських здібностей, підготовці до національно-громадянського виховання молоді. Проте не тільки в позааудиторській культурно-виховній роботі відбувалася підготовка вчителів до організації виховного процесу. Практично для слухачів всіх курсів читалися лекції з проблем громадянського виховання та з питань основних течій тогочасних теорій виховання. Педагоги обговорювали проблему прилучення дітей до читання, ознайомлення їх з основами бібліотекознавства.

Особлива увага приділялася курсам учителів фізкультури, співів і музики. Вчителі фізкультури проходили підвищення кваліфікації у методично-гімнастичному і методично-інструкторському напрямках.

Останній передбачав підготовку вчителів по вихованню спортсменів на теренах школи.

У роботі курсів відводилося важливе місце методиці організації тих напрямків фізичного виховання, що не тільки впливали на розвиток дитини, сприяли її оздоровленню, але й формували її як особистість в процесі спільної діяльності з іншими учнями. Не менш важливим було виховання учнів шляхом розширення сфери їх пізнання та взаємодії з оточуючим середовищем. Все це повинно було відбуватися на основі цілісності системи освіти, з урахуванням психологічних особливостей дитини та регіональної специфіки.

Кандидати на вчителів музики і співів у середніх школах та учительських семінаріях зобов'язані були пройти спеціальну підготовку в консерваторіях.

Програма канікулярних курсів для вчителів рисунків (1927) включала вивчення не тільки основ виконання різних типів малюнків (техніка малювання з моделі, рисунок «на скору руку», виготовлення геометричних моделей та ін.), але й питання фінансових витрат, що виникають у процесі роботи. Так здійснювалось у навчальному процесі підготовки вчителів до економічного виховання [575, 42].

Приватні канікулярні курси для вчителів народних шкіл організовувалися на зразок державних курсів; навіть інформація про їх проведення друкувалася в «Урядовому Щоденнику Львівської Шкільної Кураторії». Наприклад, у 1931 р. були організовані приватні канікулярні курси зі співу і фізичного виховання. педагогічні і географічно-природничі, гуманістичні і методичні та ін. для різних груп учителів – в залежності від рівня їх підготовленості [514. – 1931. – Ч. 6. – С. 249-251].

Крім того, організовувалися психолого-педагогічні курси. Наприклад, такі курси у 1929 р. відбулися у Львові. Їх програма передбачала ґрунтовне ознайомлення слухачів з методикою вивчення шкільної молоді та визначення шляхів врахування отриманих результатів при організації навчально-виховного процесу. Для вироблення відповідних дослідницьких здібностей у вчителів на курсах організовувалися показові лекції, під час проведення яких слухачі використовували отримані знання.

План вакаційних курсів для вчителів народних шкіл у 1928 р. включав таку педагогічну тематику: психологія волі, сучасний досвід

реформ навчання й виховання. Під час курсів слухачі вивчали праці відомих представників «школи праці», теорії «нового виховання», «вільного виховання», обговорювали проблеми дальтонівської системи навчання, методів проектів та ін. [563, 9]. Участь учителів у таких курсах сприяла розвитку у них навичок організації виховного процесу на основі актуальних для того часу психолого-педагогічних знахідок: врахування психологічного вивчення учнів, їх рівня розвитку; здійснення на підставі отриманих експериментальним шляхом результатів індивідуального підходу до школярів при організації навчально-виховного процесу тощо.

У 1938 р. у Львові відбулися вакаційні курси з психології та педагогіки. Аналіз проблем, що розглядалися на них, свідчить про значну увагу, яка приділялася питанням організації навчально-виховного процесу на основах психології (врахування індивідуальних особливостей дітей, необхідності їх постійного вивчення) [618, 24].

Взагалі у 1937 р. у Львівському шкільному окрузі 901 особа отримала документи про закінчення вакаційних курсів. У порівнянні з попереднім роком відбулося зменшення на 177 осіб (16,42 %) [617, 5]. Причина того полягала в певному переобтяженні вчителів різними курсами та конференціями. З іншого боку, далеко не всі вчителі мали матеріальні можливості для навчання на курсах.

Загальний контроль за організацією державних, громадських і приватних курсів для вчителів народних шкіл, які відбувалися на теренах повіту, здійснював шкільний інспектор як представник шкільної влади.

Окремо проводилися Державні вакаційні курси для вчителів середніх шкіл та закладів з підготовки вчителів. Незважаючи на те, що ми розглядаємо проблему підготовки вчителів для українських народних шкіл, вважаємо за потрібне звернутися і до цього питання. Це викликано тим, що вчителі середніх шкіл з 1928 р., як вже зазначалося, мали право без додаткових екзаменів працювати в народних школах.

Тип курсів визначався рівнем підготовки курсантів; тому вони проводилися окремо для кваліфікованих вчителів державних і приватних шкіл та для некваліфікованих. Курси мали різні спрямування: підготовка вчителів до учительських екзаменів; розширення їх наукового світогляду, встановлення зв'язку з людьми та науковим

середовищем; ознайомлення з новими відкриттями, результатами досліджень у конкретній галузі науки і взагалі тим, що могло б бути використано в педагогічній практиці. Нарешті, практикувалося обговорення дидактичних проблем з точки зору програм навчання.

Проведення курсів для вчителів середніх шкіл з точки зору їх організації практично не відрізнялося від аналогічних курсів для вчителів народних шкіл, про які мова йшла вище. Проводилися курси на літніх канікулах упродовж 3-4 тижнів. Однак зміст навчання на них був набагато складнішим і передбачав висвітлення наукових проблем стосовно конкретного предмета, загальних питань дидактики, педагогіки разом з психологією і проблем громадсько-державного виховання. Загальна тижнева кількість годин на курсах дорівнювала 24.

Програми, за якими на курсах працювали вчителі середніх шкіл, охоплювали досить важливі й актуальні питання. Так, наприклад, програма з біології (1931) передбачала ґрунтовне вивчення оточуючого середовища, що було викликано не тільки практичними завданнями, але й втіленням у навчально-виховний процес принципу регіоналізму. Найбільша увага на курсах приділялася Карпатам: їх флорі і фауні, проблемам екології і навіть соціології карпатських лісів, загальним відомостям про лісне господарство в Карпатах і т.д. Програма була спрямована на екологічне виховання учнів. Так, окремим пунктом у програмі виділена «ідея охорони природи в школі», підкреслена необхідність «охорони карпатської фауни». Таким чином, вчителі біології на курсах одержували міцний заряд до втілення в школі екологічного виховання, яке було одним з напрямків державно-громадянського виховання. І не випадково програма передбачала розгляд окремого питання; «Організація державно-громадянського виховання при вивченні природознавства». Додамо, що на цих курсах (як і на всіх інших) підкреслювалось, що при глибокій фаховій підготовці будь-який вчитель не може забувати про психологічні основи діяльності педагога-виховника [514.-1930.-Ч.6.-С.238].

Важливою формою підвищення кваліфікації, а також формою отримання додаткової спеціальності були Державні Вищі учительські курси. Ці заклади існували для кваліфікованих вчителів народних шкіл. З 9-ти Вищих курсів, що існували в Польщі (1928), лише одні працювали у Львові. Термін навчання на курсах був 2 роки [548].

Для зарахування на Вищі курси бажаючі повинні були подати ряд документів та скласти вступний іспит-колоквіум, який передбачав вищий ступінь виконання різних завдань відповідно до існуючої програми та опрацювання спеціальної літератури.

Перед складанням іспиту-колоквіуму проводилися підготовчі курси терміном до одного місяця. В організації цих курсів було багато недоліків: велика чисельність кандидатів, неоднаковий рівень їх підготовленості, брак навчальних посібників і т.д. І все ж вони відігравали позитивну роль для тих учителів, яким було важко самостійно підготуватися до вступного іспиту. Велику користь у цьому сенсі надавала участь кандидатів у конференції перед складанням екзамену (це було добровільною справою). Мова там йшла про загальні вимоги до кандидатів на вступних іспитах, про організацію проведення самого екзамену, давалися бібліографічні поради, розкривалася методика праці на курсах, а також повідомлялося про можливості подальшого працевлаштування чи продовження навчання. Слід сказати, що випускники ВУК мали привілеї у порівнянні з іншими вчителями при однакових умовах не тільки у здобутті посад у народних школах, але й при працевлаштуванні у середніх школах та закладах з підготовки вчителів. Закінчення ВУК давало також право вступу у вищі на-вчальні заклади.

На ВУК в різні роки набиралася групи різного спрямування. Так, у 1929-30 н.р. на курсах працювали групи з гуманітарних, географічно-природничих, фізико-математичних наук, ручних робіт, співів і фізичного виховання [577, 20]. А в 1930-1931 н.р. були створені такі групи: методично-педагогічна, гуманітарна (польська та німецька мови й історія), географічно-природнича, фізико-хімічна, ручні роботи, фізичне виховання і співи. У Львові набирали також групу зі спеціальності «українська мова» [514. -1930. - Ч. 3. - С. 93].

Програма ВУК охоплювала педагогічні предмети, науку про сучасну Польщу, а також групи предметів: гуманістичні, фізико-математичні, географічно-природничі, малювання і праці, співу і фізичного виховання. Слухачі за бажанням обирали для вивчення одну групу предметів. Наприклад, на ВУК у Львові в 1936 р. була запроваджена така система навчання. Усі предмети поділялися на основні та додаткові. До основних належали дисципліни, які були обов'язковими для всієї групи: це педагогічні предмети та наука про

сучасну Польщу. Інші предмети, хоча теж вважалися основними, могли обиратися слухачами за бажанням. До них належали польська мова, історія, географія, природознавство, математика, співи, фізичне виховання, малювання, практичні заняття [611, 4].

Серед предметів, які наведені вище, не згадується українська мова. Важко сказати, чим це можна пояснити. Принаймні у 1926 р., 1930-31 н.р. українська мова вивчалася на тих же ВУК у Львові. Львівська кураторія тоді навіть наполягала на терміновому представленні до нового видання програми з української мови та бібліографічних матеріалів до неї. Справа тоді вважалася настільки серйозною, що Міністерство навіть вимагало телеграфом від Львівської кураторії найшвидшого відправлення згаданої бібліографії до програми, яку, судячи з переписки, готував Денис Лукіянович [606, 12]. Мова йшла, власне, про підготовку до друку програми, призначеної для учительських семінарій (1926), а вже на її основі і мала бути створена програма для ВУК.

Слід зауважити, що бібліографічні вказівки робилися до кожного предмету, який вивчався на ВУК. Література, яку рекомендувалося докладно вивчити кожному слухачеві, давала можливість знайомити їх зі змістом та методикою викладання того чи іншого предмету в народних школах. А в 1936 р. був виданий список обов'язкової літератури для слухачів ВУК [612, арк.1-16].

Що ж до української мови, то там рекомендувалися, природно, ті підручники і посібники, які вже використовувались у старших класах гімназій і в учительських семінаріях (відомі книги О.Огоновського і В.Коцовського, О.Поповича, В.Сімовича, С.Смаль-Стоцького та ін.) Разом з тим слухачам ВУК пропо-нувалися також і такі видання, які давали їм змогу більш поглиблено вивчати граматику рідної мови. Це посібники С.Тимченко (К., 1907), «Начерк методики рідної мови в І класі народних шкіл» М.Демосера (Станіслав, 1913), «Погляди на історію української мови» О.Колесси (Прага, 1924) та ін.

Ще більш широкою була бібліографія до вивчення української літератури. Разом з відомими підручниками О. Барвінського і А. Домбровського слухачі запрошувалися до опрацювання книжок з історії української літератури таких видатних авторів, як І.Франко, М. Драгоманов, М. Грушевський, Б. Лепкий, С. Єфремов. Далеко не всі з них були рекомендовані для учительських семінарій. Вибір текстів з українського красного письменства був теж значно ширшим.

Зрозуміло, що там були представлені такі перли нашої літератури, як «Слово о полку Ігоревім», твори І. Котляревського, Т. Шевченка, І. Франка, Лесі Українки. Знайшли своє місце твори Марка Вовчка, І. Нечуя-Левицького, Н. Кобринської, Б. Лепкого. На відміну від семінаристів, слухачі Вищих курсів мали ознайомитись не тільки із В. Стефаником, а й з Л. Мартовичем і М. Черемшиною, М. Коцюбинським і Т. Бордуляком та ін.

Слід відзначити, що програма передбачала опрацювання і монографій, присвячених творчості окремих авторів (наприклад, книги Б. Лепкого і К. Студинського про Маркіяна Шашкевича, В. Щурата про Т. Шевченка і П. Куліша, А. Єнсена про Т. Шевченка та І. Котляревського, С. Єфремова про М. Коцюбинського, Д. Лукіновича і О. Маковея про Ю. Федьковича).

І хоча програма для Вищих курсів не включала жодного твору із зарубіжної літератури, не згадувала письменників з Наддніпрянської України, все ж можна сказати, що вона передбачала ґрунтовне вивчення історії української літератури, маючи на увазі саме професійну спрямованість вибору текстів і посібників. Проте слід визнати, що проект програми з української літератури для гімназій (нагадаємо, що він так і не був офіційно затверджений) давав повніше уявлення про історію античної та давньої української літератури [130, 132-137]. Але література ХХ ст. там була представлена значно скупіше. До деякої міри це ж можна помітити і в програмі для учительських семінарій. Особливо вражає намагання авторів програми для ВУК залучити слухачів до опрацювання цілої низки наукових досліджень. Практично були закладені основи майбутнього університетського курсу історії української літератури. Все це дає підстави для висновку про досить високий рівень підготовки слухачів ВУК принаймні в галузі української мови та літератури.

У процесі навчання на ВУК особлива увага приділялася практичній підготовці слухачів, проведенню пробних лекцій у школах, настановчих і підсумкових конференцій, на яких розглядалися методичні питання. Особливий інтерес викликає організація самостійної роботи слухачів: збір матеріалу з конкретної проблеми та його узагальнення, написання і захист дипломних робіт. Цікаво, що при анкетуванні в 1936 р. 89 % слухачів зазначили, що вони навчаються на ВУК «для науки, а не для диплома» [610, 40].

Отже, навчання на вакаційних курсах поглиблювало як наукові, так і методичні знання слухачів, виробляло вміння й навички застосування отриманих знань на практиці. Більша увага на курсах зверталася на процес навчання, під час якого відбувалися лекції викладачів, самостійна праця слухачів, робота по вдосконаленню умінь користування навчально-методичною літературою.

На курсах велике значення приділялося також підвищенню культурного рівня слухачів. Так, у 1935-36 н.р. відбулося 16 екскурсій у Львові (відвідування друкарні «Атлас», бібліотеки, радіотрансляційного центру, музеїв тощо). 8 екскурсій були організовані за межі міста.

Проте ці форми підвищення кваліфікації дуже часто були недоступні вчителям-українцям, які працювали в державних школах, не кажучи вже про вчителів приватних шкіл. Як зазначалося в статті «Вакаційні учительські курси», було «трудно на курс дістатися, а згодом не дає він практичної користі». Проте редакція наголошувала все ж на необхідності закінчення таких курсів українськими вчителями, бо «може прийти час, що нашому учительству дуже придадуться свідоцтва покінчених курсів і у загально національним значінню буде се покидане» [45, 30].

Значну увагу підвищенню кваліфікації вчителів-українців приділяли громадські і педагогічні товариства. Це піклування пояснювалося розумінням великої ролі вчителів у справі утвердження національної ідеї. На Першому українському педагогічному конгресі наголошувалось, що Управа Рідної Школи подбає про «кваліфіковані учительські сили, а для некваліфікованих влаштує відповідні лекції й курси» [294, 229]. Втім, проведення приватних вакаційних курсів (нагадаємо, що вони проводилися двічі на рік) було доповненням у діяльності українських педагогічних товариств по організації повсякденної методичної роботи вчителів українських народних шкіл, якій вони приділяли велику увагу.

Таким чином, участь учителів народних шкіл у державних і приватних канікулярних курсах дозволяла не тільки розширити їх науково-професійний світогляд, удосконалити методику викладання окремих предметів, здобути навички ведення виховної роботи, але й будувати навчально-виховний процес на основі нових відкриттів у відповідних галузях науки, досягнень психолого-педагогічних наук, ознайомлення педагогів з новими державними законодавчими документами. Для

вчителя взагалі, а тим більше сільського, який практично мав дуже мало можливостей для самоосвіти, курси ставали чи не єдиним «порятунком».

Отже, в процесі курсової підготовки, коли вчителі опрацьовували наукову психолого-педагогічну та методичну літературу, самостійно розробляли й експериментально перевіряли цикли практичних завдань для учнів, проводили лабораторні роботи і відкриті уроки; відбувалося не тільки перенесення актуальних теоретичних положень дидактики на організацію навчально-виховного процесу в українській школі Галичини, але й подальша розробка з урахуванням регіональних особливостей, теорії і практики навчання.

Таким чином, підвищення професійної кваліфікації вчителів шляхом їх участі у вакаційних та Вищих учительських курсах, у різноманітних формах методичної роботи (організованої як державними органами шкільництва, так і педагогічними товариствами), поєднана з постійним самовдосконаленням у тій чи іншій мірі, безпосередньо або опосередковано, було спрямоване на успішне проходження ними атестації.

4.2. Система дидактико-методичної підготовки вчителів народних шкіл Галичини

У 20-ті роки ХХ ст. результативність методичної роботи вимірювалася кількістю некваліфікованих вчителів, які склали учительський іспит і одержали право продовжувати працювати в народних школах. Починаючи з 1928 р., показником ефективності методичної роботи стає рівень науково-методичної підготовки вчительства.

У Галичині в міжвоєнну добу існувала певна система методичної роботи з учителями. Ця робота велась у різноманітних формах і проходила під патронатом як органів державної влади, так і педагогічних товариств. Зокрема, за розпорядженням Міністерства освіти, з 1919 р. регулярно відбувалися районні учительські конференції. Присутність на конференціях була обов'язковою для всіх учителів. Регулярність проведення конференцій залежала від місцевих умов. У середньому вони відбувалися 5 разів на рік.

Метою районних конференцій було піднесення «загальної і професійної освіти вчительства і взаємне порозуміння в справі дидактично-методичних питань шкільного навчання, та вияснення біжучих завдань

виховання молоді» [335, 10]. Проте МВіПО було стурбоване активною участю в роботі конференцій представників різних учительських товариств та організацій. Тому інструкція Міністерства застерігала, що конференція має бути присвячена лише конкретним проблемам підвищення професійного рівня. Лише після цього учительські організації одержували право проводити «свої сходи, але не в шкільному приміщенні» [335, 10].

Районні конференції були дуже потрібними особливо для молодих учителів, а також тим, що жили далеко від культурних центрів. Сподівання на самостійне підвищення кваліфікації сільських учителів за допомогою бібліотек було безпідставне. Як зазначалося на сторінках тогочасної педагогічної преси, бібліотеки поповнювалися «від часу до часу скупенько новішими виданнями, але на се доповнення впливає таке різноманітне сміття і макулатура, що учительству з нього стільки допомоги, кільки кіт наплакав». Зрозуміло, що не було змоги й запросити вченого, щоб вніс «чимало цікавого і відсвіжуючого». Практично тільки на районних конференціях можна було «відсвіжити своє знання, поширити його найновішими здобутками загальних і педагогічних наук» [335, 14].

Проте статус конференцій не був чітко визначеним. Одного разу їх оголошували «урядовими зібраннями вчительства означеного району», а другого – «приватними сходами вчительства для самоосвіти». Таке різне тлумачення характеру конференцій спостерігалося навіть в одному й тому ж шкільному окрузі [335, 11]. Тому нерідко районна учительська конференція була «така сороката, що тут була урядовою, примусовою «урочистістю», а там знова товарицькими сходами; один інспектор писав прямо ноти учителям на конференції, інший цілком нею не цікавився; по деяким повітам «підучене» вчительство дякувало Богу, що скінчився шарварок, по прочим улашдувано товарицькі сходи й заяви, на яких завсіди пахло «уржендовим» салом. Так славно йшли діла цілих три роки!» І лише циркуляром МВіПО від 28 травня 1926 р. № 1-5580/06 така розбіжність була ліквідована. Характер районних конференцій став «півурядовим» [269, 10]. Міністерство визнало добровільну основу організації роботи конференцій і нібито відмовилося від адміністративного керування ними з боку шкільної влади. Але одночасно Міністерство вважало їх одним із дуже важливих складових праці

вчителів, і тому вони мали залишатися «під опікою, загальним керівництвом і контролем шкільної влади», зокрема шкільного інспектора. Таке міністерське розпорядження виразно демонструвало подвійну політику урядовців щодо вчительської громадськості. З одного боку, визначався добродійний характер організації конференцій, заявлялося навіть про відмову від адміністративного впливу. Але одночасно Міністерство наполягало, щоб уся – і організаційна, і практична – діяльність конференцій (визначення територіального розподілу та кількості учасників конференції, час і тематика її проведення, обрання голови конференції тощо) проходила під постійним наглядом інспектора, який про їх організацію повинен був звітуватися перед КШО.

На підставі циркуляра КШК від 9 лютого 1927 р., який підтвердив напівофіційний характер районних конференцій, було встановлено, що засідання конференцій, їх протоколи і звіти керівників повинні відбуватися й оформлятися тільки польською мовою [575, 16].

Міські конференції вчителів за організацією та за формою проведення часто різнилися від районних. Так, учителі на них могли об'єднуватися не тільки за територіальним принципом, але й за предметом викладання. Міські конференції проводилися школи кожного місяця. Традиційно програма конференцій передбачала проведення зразкових лекцій (відкритих уроків) з будь-якого предмету в народній школі, обговорення рефератів, дискусії.

Теми лекцій та рефератів, які мали бути виголошені на конференції, затверджувалися на попередніх засіданнях. В основному вони були присвячені розв'язанню проблем навчально-виховної та суспільно-освітньої праці вчителів, узагальненню їх досвіду, а також шляхам подолання тих труднощів, з якими вони зустрічалися в процесі навчання й виховання.

Вимоги до виступу на конференції були такими: дотримання принципів науковості, доцільності, актуальності, зв'язку з життям, творчого підходу до поєднання теорії та практики, врахування принципу регіоналізму. Наприклад, на районних конференціях Богородчанського повіту Станіславського воеводства у 1928-1929 н.р. були заслухані виступи на такі теми: «Навчання рідної мови в народній школі», «Навчання і суспільство», «Особистість і значення навчання», «Як повинен поступати вчитель, щоб підтримувати дисципліну і увагу під

час навчання», «Про естетичне виховання шкільної молоді» та ін. [576, 1-9]. У Рогатинському повіті метою районних конференцій у 1930-31 н.р. було опрацювання проблеми державного виховання; у 1931-32 н.р. – посилення уваги до шкіл нижчеорганізованих і т. ін. Теми рефератів були спрямовані на розкриття визначених проблем. Так, у Бурштині 5 листопада 1931 р. обговорювалися такі реферати: «Наукова допомога <засоби навчання – Т.3> при викладанні географії», «Вплив середовища на інтелектуальний і фізичний розвиток дитини»; у Букачівцях (9 жовтня 1931 р.) – «Спів в житті дитини», «Карта і її значення при викладанні географії. Методи малювання карт», «Експерсії і їх значення при викладанні географії» та ін. [565, 3,5,9].

Важливим засобом освітньої пропаганди і допомоги у шкільній галузі були педагогічні лекції для вчителів, організовані «Польським радіо». Наприклад, протягом 1927 р. слухачі могли ознайомитися з такими проблемами: «Освіта працюючих вчителів початкових шкіл: сучасний стан і перспективи». «Наша інтелігенція та її виховання», «Школа як виховний заклад», «Значення психопатології в освіті вчителів» та ін. [575, 6].

Практикувалося проведення циклів конференцій учителів за фахом. Так, 1935 р. відбулися 4 таких цикли для вчителів фізкультури у Коломиї, Бучачі, Перемишлі та Львові [590, 166].

Аналізуючи практику проведення вчительських районних конференцій в Галичині, відзначимо доцільну і для нашого сьогодення вимогу обов'язкової підготовки кожного учасника конференції до дискусії. Не менш важливим було й те, що вся робота конференцій була побудована на основі необхідності включення вчителів у безпосередню практичну учительську працю.

Проте у підготовці та проведенні лекцій на районних конференціях було багато формалізму. Перш за все це стосувалося вибору вчителя, який повинен був проводити зразкову лекцію. Іноді президія конференції заздалегідь запрошувала одного з учителів школи, у якій мала відбутися конференція, і пропонувала підготувати лекцію. В іншому випадку лекцію проводив бажачий. Проте нерідке доручали проведення лекції учителеві, якому це випало за жеребкуванням або якого назвав шкільний інспектор. Неважко зрозуміти, що в останньому випадку практично ніякої користі для слухачів не було. Траплялося й таке, що лекцію доручали проводити молодим, зовсім методично і

психологічно не підготовленим учителям, що дбали «головно про найбільший ефект, а не про те, який вона принесе користь дітям», забуваючи, що зразкова лекція повинна бути «фактично джерелом практики й дороговказом для вчительства при його щоденній шкільній практиці». Тому не дивно, що така лекція для багатьох вчителів ставала «джерелом дуже прикрих самознущань (мальтретацій) і компрометацій» [335, 13].

Щоб допомогти українським учителям у підготовці зразкових лекцій, відомий галицький дидакт Денис Петрів присвятив цьому питанню окрему статтю, зробивши цікавий доробок у розвиток теорії і практики навчання. За його переконанням, зразкова лекція повинна бути результатом «найбільших зусиль, з використанням найкращих досягнень на полі навчання при тих умовах, у яких працюємо». Необхідно, за думкою педагога, щоб при підготовці такої лекції брали участь декілька вчителів-практиків; тоді вона стане спільною власністю, а присутні на зразковій лекції «будуть із зацікавленням слідити за ходом лекції, будуть свідками, які успіхи дали їх вказівки й поправки, та не будуть критикувати особи, що переводила лекцію, але склад і саме зміст лекції, якої самі були авторами».

Проведення зразкової лекції, за твердженням Д.Петріва, доцільно доручити тому, хто, на думку учасників конференції, найкраще зможе врахувати рекомендації, які були висловлені під час обговорення конспекту майбутнього уроку. Право проведення зразкової лекції мало сприйматися як знак довіри, як нагорода за вже одержані досягнення в педагогічній роботі. Якщо ж учитель виявився спроможним внести в розробку лекції щось нове, цікаве, нестандартне, то тоді, звичайно, вона може стати «індивідуальною власністю одиниці» [299, 17, 18].

Міркування Д.Петріва не втратили своєї актуальності й сьогодні. Практика проведення відкритих уроків і у наш час використовується як одна з форм методичної роботи з учителями. Проте, як правило, вивчається передовий досвід одного вчителя, при цьому «у тіні» залишаються вчителі тієї ж школи чи того ж району, які могли б репрезентувати колективний досвід, накопичений однодумцями. Іноді блискучий досвід одиниці не дає змогу побачити, до якої міри він доступний іншим, чи втілюється він у повсякденну практику найближчими колегами. Інакше кажучи, є сенс поставити на обговорення проблему: чи не варто започаткувати «школу передового досвіду» з певного предмета даної школи чи навіть району?

Ось чому висловлені Д.Петровим думки щодо прилучення до підготовки зразкової лекції більшої кількості вчителів здаються нам вельми слухними.

Вище вже згадувалося побоювання Міністерства освіти про те, щоб проведення районних учительських конференцій не набувало небажаного політичного забарвлення, щоб, зокрема, участь у конференціях педагогічних товариств була мінімальною. Та на практиці виявилось, що такі обмеження стосувалися лише товариств українських педагогів. Натомість часто районні конференції без усяких перешкод використовувалися як «організовані пункти патріотичних маніфестацій польського вчительства... При тій нагоді не забувають, звичайно, інспектори дати українським учителям спеціально лекції державного патріотизму і лояльності. Та се відбувається під акомпаніамент таких грубих образ і знущань над людською гідністю...» [335, 15].

Така ситуація склалася, зокрема, в листопаді-грудні 1920 р., коли на районних конференціях яскраво проявилася байдужість шкільної влади до проблем української школи й українського вчительства. У деяких повітах шкільні інспектори заборонили вчителям розмовляти українською мовою. Все це не з'єднувало, а, навпаки, роз'єднувало вчителів. Наприклад, на окружній учительській конференції Дрогобицького повіту в листопаді 1920 р. обговорювалося питання «Національне виховання». Наслідки обговорення, як було сказано в часопису «Учительське Слово», виявилися «досить фатальними», бо дискусія проходила «не по думці наших сусідів» (польських вчителів). А в Яворові учителі-поляки, яких було 72, провели окрему нараду, а з українцями (а їх було 65) не хотіли навіть говорити. Таке ставлення обурило вчителів-українців, і вони на знак протесту не взяли участі в голосуванні на виборах делегатів до окружної шкільної ради [313]. Як бачимо, часто методичні заходи набували політичного характеру, що не задовольняло вчителів-українців.

Таким чином, районні конференції далеко не завжди ставали для учителів-українців ефективною формою методичного вдосконалення, не створювали умов для пошуку шляхів розв'язання проблем, які стояли перед українською школою. Тому для українських учителів народних шкіл особливого значення набувала така розповсюджена і доступна форма підвищення кваліфікації, як гуртки з обміну досвідом

роботи, бо вони, хоча й були під контролем органів освіти, все ж давали більше можливостей для вільного спілкування, обміну думок, відвертої розмови про нагальні проблеми, що хвилювали вчителів.

Вивчення протоколів засідань педагогічних гуртків, наприклад, у Богородчанському повіті Станіславського воєводства, засвідчує, що вони проходили у школах кожного місяця. На засіданнях гуртків розглядалися питання як теоретичні, так і практичні. Найчастіше вони проводилися за зразком районних конференцій (проводились 1-2 показові лекції, а потім відбувалося їх обговорення). Заслуховувались також підготовлені учасниками гуртка реферати, які часто викликали дискусію [571; 573; 574, 11-14]. Так, у с.Кричка 28 жовтня 1925 р. були проведені дві практичні лекції: одна з арифметики (рахунків) у 1-му класі на тему «Методичне опрацювання лічби», а друга – з української мови у 4-му класі «Методика опрацювання уступу з підручника «Два приятеля», після чого відбулося їх обговорення [574, 5].

У 1924 р. у Рогатинському повіті проводилися конференції, на яких обговорювалася проблема методів навчання. Представники кожної школи готували реферат на тему: «Наукові засади в провадженні навчальних програм у шкільну практику». Аналіз цих рефератів підтверджує наші попередні висновки, що головними причинами, які заважали реалізації навчальних програм з різних предметів на практиці, були брак відповідних підручників та найнеобхідніших приладів до викладання, труднощі в пошуках додаткової інформації з окремих предметів, відсутність у методичних вказівках до програм «права вчителів на новаторство» та ін.

У рефератах учителі, розкриваючи конкретні питання, торкалися різноманітних проблем: необхідності вивчення у школах з українською мовою навчання історії та географії «в самій тій мові»; порушували питання про те, що метою навчання мала стати «підготовка дитини до життя», що головним осередком шкільного виховання є навчання – за умови, що школа не нехтує іншими осередками для досягнення виховної мети і т.д. [561].

І в наступні роки великого значення надавали педагоги Рогатинщини проблемі пошуків шляхів підвищення якості навчання, боротьбі з другорічністю. Про те, що така проблема була характерною для всього повіту, говорять такі дані: у 1930-31 рр. в одному зі шкільних округів повіту серед 5452 учнів 568 (10,5 %) були

некваліфіковані (мали незадовільні оцінки), а 1115 (23 %) були залишені на повторний курс [567, 21].

Шукаючи вихід із такого становища, шкільна влада Рогатинського повіту провела дискусію серед учителів з приводу цієї проблеми. Для дискусії вчителям були запропоновані такі теми: зумовленість результатів організації праці шкіл суспільно-економічним станом краю; дослідження проблеми другорічників як шлях до підвищення ефективності шкільної праці; шкідливість другорічництва (психологічне отупіння, деморалізація тощо); дослідження залежності другорічництва від колективної форми навчання та встановлення його зв'язку з класно-урочною системою; наслідки різного рівня підготовленості дітей до початкового навчання; індивідуальні особливості дітей з точки зору їх розумового розвитку і характерів [568, 28]. Як бачимо, наведені теми для дискусії поглиблюють наші висновки про основні тенденції розвитку теорії і практики навчання в Галичині у 20-30-ті роки ХХ ст.

Як позитивне слід підкреслити, що зміст роботи педагогічних гуртків передбачав перш за все обговорення питань з методики викладання українознавчих дисциплін, був наближений до кожної школи і відповідав інтересам і потребам українських вчителів. Педагогічні проблеми розглядалися з урахуванням регіональних особливостей. Так у с. Букачівці Рогатинського повіту за 1927-28 н.р. на засіданнях гуртка були прочитані такі реферати: «Історія як чинник державного виховання». «Методика викладання географії в школі», «Загальні засади навчання», «Алькоголь і його шкода». «Брехня у дитини й молоді» та ін. [562, 3].

Серед проблем, які розглядалися в процесі організації методичної роботи, важливе місце посідали проблеми виховання. Свідченням цього можуть бути теми рефератів, підготовлених учителями початкових шкіл Рогатинського повіту у 1930-1933 роках. Опрацьовуючи психолого-педагогічну літературу й узагальнюючи досвід практичної роботи в школі, вчителі розкривали психологічні основи процесу виховання учнів в урочній і позаурочній роботі. Так, вчителі обирали для рефератів такі теми: «Інстинкти людини і дитини і їх значення в процесі виховання» (1930), «Про методи навчання» (1930), «Естетичне почуття як чинник виховання» (1931), «Як учитель-вихователь повинен підготувати основи вироблення характеру людини»

(1931), «Вплив середовища на інтелектуальний і фізичний розвиток дитини» (1931), «Про інтерес до читання учнівської дівчорки» (1931), «Бесіди і їх роль в початковій школі» (1932), «Значення виховання у розвитку творчості дитини» (1932), «Справа книжок для читання шкільної молоді» (1932), «Радіо на послугах школи» (1932) тощо [566].

Однак і робота педагогічних гуртків, які все ж контролювалися шкільною владою, не повною мірою задовольняла вчителів. Більш широкі можливості для вільного ґрунтового методичного вдосконалення давали різноманітні форми роботи з учителями-українцями, організовані педагогічними товариствами. Українське вчительство було впевнено, «що свою загальну й професійну самоосвіту зможе... поширювати й поглиблювати свобідно і безкарно тільки на товариських сходинах в Окружних Відділах ВПУВ» [335, 16]. Такі міжшкільні сходини, на яких обговорювалися творчі знахідки вчителів, надавали їм значну методичну допомогу. Так, наприклад, 12 лютого 1925 р. на сходинах учителів м.Самбора обговорювалася доповідь Антона Стрільбицького про «Графіку». Мова йшла про важливість використання графіки у взаємозв'язку предметів і чисел [70, ч. 3, 23]. Аналогічне читання відбулося у Дрогобичі. Його темою було «Навчання математики в класі V, VI, VII» [70, ч.7, 26]. У Станіславі на сходинах були заслухані такі питання: «Основи експериментальної педагогіки», «Національне виховання» та ін. [70, ч.11, с.23]. У Самборі на 1925 р. було заплановано обговорити реферат на тему: «Педагогічний рух і повоєнне шкільництво в західних краях», а у Турці «Учитель як виховник» та ін. [288, 31,33].

Ці повідомлення засвідчують, що окружні відділи товариства ВПУВ важливими напрямками своєї діяльності постійно вважали організацію методичної роботи педагогів шляхом включення їх у безпосередню професійну діяльність з використанням досвіду інших країн, ознайомленням з науковими доробками колег. Аналіз тем показових лекцій, дискусій, рефератів свідчить, що вони були присвячені проблемам психології, використанню експериментальних методів для вивчення дитини, врахуванню отриманих даних у навчально-виховному процесі; проблемам посилення національного виховання учнівської молоді, проблемам активізації пізнавальної діяльності учнів на основі використання евристичного, пошукового, дослідницького, наочного методів навчання, насичення змісту освіти українознавчим матеріалом.

Обговорення обраних тем націлювали учителів на втілення в навчально-виховний процес національної ідеї, виховання учнівської молоді на підставі постійного її вивчення та розвитку самостійності і потреби самовдосконалення. Досягти цього, використовуючи інші форми методичної роботи (в основному регламентовані державними органами освіти), було практично неможливо.

Аналіз показує, що учительські осередки, педагогічні товариства у 1920-1930-х роках постійно займалися питаннями вдосконалення методики викладання навчальних предметів. На сторінках педагогічних часописів постійно друкувалися матеріали з проблем організації процесу шкільного викладання (проекти навчальних програм для шкіл з українською мовою навчання, теоретичні обґрунтування наукових основ навчання та реалізації програм, досвід роботи вчителів тощо), хроніка з діяльності педагогічних товариств, бібліографія, огляди нової психолого-педагогічної літератури [123]. Практично в усіх часописах був розділ «Методика і шкільна практика», а журнал «Шлях виховання й навчання» з 1931 р. мав окремий додаток з тою ж назвою. У них друкувалися поради до викладання конкретних предметів, тем, пропонувалися плани уроків і зразки конспектів, авторами яких були не тільки науковці, але й вчителі-практики. Наприклад, у численних статтях учительки народної школи Івонни Петрів підіймалися проблеми методики початкової освіти, викладання (математика, українська мова, природознавство), використання наочності тощо. Важливою особливістю її статей був їх конкретний характер. Вона не захоплювалася загальними теоретичними закличками. Для неї було важливо надати вчителям (а особливо тим з них, хто не мав ще відповідного досвіду) методичну допомогу. Тому вона інколи вдавалася до майже стенографічного опису своїх уроків, безпосередньо відтворюючи стиль спілкування з маленькими учнями. Але сучасний фахівець обов'язково відчує у цих, на перший погляд, суто практичних роботах учительки серйозне наукове підґрунтя, обізнаність з останніми здобутками тогочасної педагогіки, психології, загального мовознавства.

Взагалі, галицькі часописи намагалися накреслити шляхи вдосконалення навчання й виховання учнів українських шкіл усіх типів, ознайомити західноукраїнських педагогів з досягненнями світової психолого-педагогічної науки, з новітніми наслідками роботи в школах різних країн.

У методичній роботі вчителів українських народних шкіл значне місце займали з'їзди українців, які були започатковані українськими педагогічними товариствами. Не маючи постійних програм навчання з української мови та літератури, з'їзд «Учительської Громади» виробив у 1928 р. рекомендації на допомогу вчителям.

У центрі уваги з'їзду було обговорення реферату А. Крушельницького «Проект зміни пляну навчання української мови та літератури в середніх школах». Зокрема, була висловлена думка, згідно з якою план навчання української мови та літератури на всіх ступенях школи мав бути «одноцілим». Проте існували і деякі розбіжності. Так, один з доповідачів виступив проти перевантаження учнів «спеціальним, нецікавим матеріалом старої літератури». А в інспектора І. Копача була інша думка: він запропонував «не переборщувати» в гімназіях з вивченням так званої «нової літератури» [198].

Як бачимо, єдиної точки зору навіть з приводу змісту навчання не існувало. Але сама постановка проблеми, її обговорення як на з'їзді, так і на сторінках преси вже надавала допомогу вчителям українських народних шкіл, бо на державному рівні методичної допомоги вчителям української мови і літератури майже не було.

Не менш цікавими в плані підвищення кваліфікації були курси української мови для галицьких вчителів. Вперше вони проводилися 26-28 травня 1931 р. за розпорядженням ЛШК від 18 травня 1931 р. № І.-КК-2939/31. У звіті про роботу триденних курсів, у яких взяли участь 89 вчителів (з них 61 з державних шкіл, а 26 з приватних), повідомлялося, що було проведено 4 зразкових лекції та виголошено ряд доповідей, по яких відбулися дискусії. Доповіді були зроблені на такі теми: «Критичний огляд основ навчання в сучасний період», «Основна і уточнююча література для молоді» (Д. Лукіянович), «Огляд сучасної української літератури», «Навчання граматики української мови в гімназіях» (Є. Грицак), «Навчання граматики української мови в учительських семінаріях» (К. Кисілевський), «Про виховне значення літератури у вищих класах середніх загальноосвітніх шкіл» (М. Залеський).

З важливим повідомленням «Критичний огляд основ навчання в сучасний період» на курсах виступив д-р Д. Лукіянович. Він зупинився на характеристиці систем навчання від школи традиційної до застосування дальтонівської системи за кордоном і в Польщі, а в зв'язку з цим детально висвітлив нові засади навчання, які мали впрова-

джуватись і в процесі вивчення української мови. У ході дискусії виступаючі звертали увагу на те, що застосування дальтонівської методи при вивченні української та іноземних мов не зовсім повно було розкрито та іноді є незручним, бо вимагає багато часу. Слід було більше уваги звернути на організацію самостійної роботи учнів, на розробку загальних дидактичних вимог при вивченні перш за все української мови [601, 7-9].

Як бачимо, теми представлених доповідей були присвячені проблемам змісту навчання і методики викладання української граматики і літератури. Поряд з тим на курсах розглядалися питання, присвячені психологічним основам навчання взагалі [609, 1-6].

Другі курси українців відбулися наприкінці березня 1933 р. Вони були дуже вчасними, тому що сприяли виробленню загальної позиції, єдиного підходу при вивченні української мови та літератури після реформи 1932 р. Це було виключно важливо при відсутності єдиної програми навчання й стабільних підручників. Ці курси, як і попередні, склалися з двох частин: теоретичної та практичної. У першій частині читалися й обговорювалися різноманітні доповіді, реферати з актуальних проблем україністики. На другій частині досвідчені науковці та кращі вчителі проводили зразкові (відкриті) лекції, які мали велике значення не тільки для присутніх, але й більш широкого загалу, бо вони реферувалися на сторінках педагогічних часописів. Проведений нами аналіз конспектів зразкових лекцій не тільки свідчить про взаємозв'язок всіх компонентів процесу навчання в галицьких школах (мета, завдання, зміст освіти, форми і методи, засоби навчання, контроль і самоконтроль, аналіз і самоаналіз), але й дає підстави зробити висновок про ті методи навчання, які використовувались відомими фахівцями, були до деякої міри зразковими для слухачів методичних курсів і використовувались у шкільній практиці.

Так, наприклад, на занятті в 5-му класі на тему «Лектура старого письменства («Слово о полку Ігоревім»)» у філії Української державної гімназії (Львів), яке проводив проф. Яр. Біленький, використовувалися такі методи, як дискусія, самостійна робота, частково-дослідницький, проблемний (за висловом автора, «метод проблем і переживань»). Наступне заняття професор провів як практичне. На ньому зачитувалися заздалегідь підготовлені реферати; учні включались у

фронтальні та індивідуальні форми роботи. На цьому занятті використовувались різноманітні методи навчання, а саме: репродуктивний, наочний, індуктивний, дедуктивний. Цікавою формою навчання було домашнє завдання, яке полягало в підготовці твору «Надприродні сили в «Слові о полку Ігоревім».

У 7-му класі тієї ж гімназії проф. В. Радзикович теж провів два заняття. Перше з них, на тему: «Фантастичний та реальний світ у «Лісовій пісні», було проведено з використанням фронтальних і наочних форм навчання та різноманітних методів: дискусія, метод психологічного впливу (враження і психологічні переживання учнів). На другому занятті («Образ волинського села на основі «Лісової пісні»), крім вищезгаданих, використовувався частково-пошуковий метод. Як домашнє завдання учням пропонувалися такі теми: «Мавка – образ чару й поезії» та «Мое село» («Знане мені село і його становище; естетичне захоплення, етнографічне і соціальне зацікавлення»).

Д-р К. Кисілевський на 3 курсі Другої державної семінарії в процесі вивчення української мови вдало використовував матеріали художньої літератури та усної народної творчості. Зокрема, він запропонував учням після вивчення питання про деякі мовні особливості народних дум і казки «Про вбиту сестру і калинову сопілку» відшукати з використанням словника приклади на «уподібнення» в українській літературній мові. У процесі ж самих занять професор використовував фронтальні, індивідуальні форми навчання, наочні, словесні, практичні, дослідницькі, частково-пошукові та індуктивні методи навчання. Аналогічні відкриті лекції з використанням вищезгаданих методів і форм навчання проводили також проф. М. Тершаковець, проф. О. Панейко, М. Федусевич та ін. [Там само]. Як бачимо, українські вчені надавали практичну допомогу вчителям, демонструючи використання різноманітних методів і форм навчання, прилучаючи їх до нових педагогічних ідей.

Значну методичну допомогу вчителям всіх предметів надавали методичні учительські курси, організовані педагогічними товариствами під час канікул. Так, педагогічно-наукова комісія товариства ВПУВ влітку 1926 р. в учительській «Оселі» у Ворохті організувала «Методичні курси навчання співу». На цих курсах працювали два відділи: 1. Методика навчання співів в народних школах та 2. Керівництво народним хором. Керував курсами відомий педагог Іван Ющишин. Випускники

курсів одержували право самостійно вести заняття співу в українських школах або керувати народним хором [261, 31-32].

У 1929 р. в тій же «Оселі» пройшли курси з експериментальної психології та пробних тестів у школі, на яких викладав відомий галицький дидакт Ярослав Кузьмів. Вчителі виявили велику зацікавленість ідеями експериментальної психології, що свідчить про постійне намагання галицьких педагогів будувати навчально-виховний процес на психологічних засадах, з урахуванням новітньої технології. На закінчення курсів приїхав І. Ющишин. Він обіцяв, що такі курси будуть проводитись щорічно, і «висловив надію, що тим чином причиняється наше вчительство активно до народження української наукової педагогії» [223, 25].

Методичну допомогу вчителі отримували, звертаючись до «Педагогічної поради» товариства ВПУВ. Тут фахівці надавали кваліфіковані письмові та усні поради з психолого-педагогічних проблем, інформацію про проведення різноманітних учительських курсів, про діяльність педагогічних видавництв та часописів, про нову педагогічну та методичну літературу. Все це використовувалося вчителями при їх підготовці до зразкових лекцій, при написанні рефератів, виступів тощо. Наприклад, у 1937 р. до поради звернувся 41 член товариства, кожен з яких отримав вчасну і корисну допомогу [64, 96].

Для поширення й поглиблення теоретичних і практичних знань учителів Головна Управа «Рідної Школи» видавала письмові методичні поради і вказівки з проблем організації навчально-виховної роботи. Наприклад, у 1925 р. товариством «Рідна Школа» було розроблено проект методичних вказівок з питань навчання в учительських семінаріях. У цьому документі піднімалися питання про необхідність відмови від вербальних методів навчання, від заучування напам'ять у навчальному процесі; про необхідність застосовувати евристичний метод, що допоможе краще підготувати майбутніх вчителів до його використання у педагогічній діяльності. Для цього, підкреслювалося у рекомендаціях, необхідно так організувати навчально-виховний процес, щоби «склонність дівчат до механічного затямлювання відомостей доконче заступити розумовим способом і тому жадати від них перефрази навіть того, що є в підручниках, а не вчити н.пр. теорії рисунків, руханки, методики і т.п. без докладного розуміння, яке саме помагає висловлювати вірно думки» [648, 1] Пояснювалося це тим,

що навчання, яке вчитель іноді проводить в авторитарному дусі, гальмує розвиток самостійності молоді. Як шлях до подолання цього недоліку, пропонувалося застосування дискусійного методу навчання.

Великого значення у рекомендаціях надавалося розв'язанню проблеми розвитку учнів у процесі навчання. «Треба би спрямувати навчання на нові шляхи. вимагаючи ви молоді самочинного домашнього підготовки на нову лекцію, якої тему й спосіб підготовки вчитель повинен подавати молоді наперед, що злегшить працю на самій лекції, виявить індивідуальні способності поодиноких учеників, зацікавить і заохотить молодь до спільної праці в добуванні знання, розвине її духові сили, пояснить і поглибить знання, яке дальші вправи закріплять, а все разом матиме й виховний вплив на почування й волю учнів-виховників».

Крім загальних дидактичних зауважень, методичні вказівки надавали рекомендації з методики викладання педагогіки, української та іноземних мов. Наприклад, у рекомендаціях відзначалося, що фахова підготовка майбутніх учителів має відбуватися на основі психології, щоб вони «пізнали людську і з особна діточку душу, на чім мають оперти навчання й виховання».

Називаючи українську мову «головним середником навчання», автори рекомендували, щоби вчителі перш за все свідомо оволоділи мовою. Для цього вони радили вивчати граматику – «збірку законів мови, добутих із самої мови, а не навпаки, як се буває». Головна ж увага, на їх думку, повинна приділятися чіткому розумінню мовних явищ, їх законів та виробленню чуття мови. Цій же меті повинно прислуговуватись вивчення літератури та елементів теорії літератури, а менше – біографіям письменників, якщо це заважає живому і безпосередньому сприйняттю художнього тексту [648, 1].

При вивченні іноземних мов рекомендувалося приділяти головну увагу розвитку усного мовлення, читанню, письмовим вправам. Дуже показовим і актуальним навіть сьогодні є попередження, що головною метою при вивченні іноземної мови мусить бути «вправа в її розумінню і вислові уснім і письменнім, а не літературні екскурсії». Тобто «осередком науки» мусить бути сама мова, а не тематика розмови.

Для підвищення ефективності розв'язання проблем навчально-виховної роботи та спрямування праці всіх вчителів «Рідної Школи» в одне русло конкретні рекомендації та поради надавали інспектори

товариства. Здійснюючи візитації (контрольні відвідування) шкіл, вони проводили індивідуальні бесіди або колективні (збірні) конференції з учителями. На цих конференціях інспектор робив свої зауваження й давав інструкції, що допомагало в організації навчальної і виховної праці вчителів. В окремих випадках такі пропозиції узагальнювались і доводилися до відома більш широкого загалу вчительської громадськості. Все це ставало у пригоді вчителям при підготовці і складанні кваліфікаційних іспитів перед іспитовою комісією «Рідної Школи» [337, 380].

Інший характер мали візитації навчальних закладів інспекторами Кураторії. Формальною метою візитацій була фахова допомога вчителям з урахуванням конкретних умов і потреб школи. Проте насправді представники шкільної влади глибоко не вникали у стан навчально-виховного процесу в українських школах, не встановлювали суті причин ускладнень чи проблем, з якими стикався вчитель. Виразна картина перебування такого урядового інспектора у школі була намальована в одному з українських педагогічних журналів у 1936 р.: «Вступаючи в школу, він в своїй авторитативній величі є тільки строгим наставником, а не педагогом-порадником і помічником. На все інше він не має часу, бо він візитує школу ледве кільканадцять хвилин» [76, 112].

Ще однією важливою формою методичної роботи, спрямованою на підвищення кваліфікації галицьких учителів, були педагогічні виставки, на яких були представлені в документах, матеріалах та наочності кращі здобутки в організації українського шкільництва. Деякі експонати ілюстрували організацію навчання з конкретного предмета в різних типах шкіл. Експонувались також допоміжні засоби навчання, виготовлені учнями, а іноді й учителями. Робота таких виставок знаходила відображення на сторінках західноукраїнської педагогічної преси. Про одну з них із захопленням писав С.Сірополко. На виставці було 5 розділів, які відображали розвиток українського шкільництва. Окремий розділ був присвячений проблемам учительства. Там пропагувався кращий досвід учителів, учительських організацій, шкільних бібліотек, були розміщені праці вчителів (наукові та літературні твори, малюнки, музичні композиції тощо) [371,372].

Значне місце у методичній роботі належало педагогічній пресі. Про це свідчать не тільки методичні матеріали, що постійно

друкувались у педагогічних часописах, але й, наприклад, оголошений редакцією «Учительського Слова» конкурс на кращі методичні розробки з ділянки українознавства в народних школах (орієнтовні теми: «Домашня лектура в навчанні української мови в народних школах», «Наука рідної мови як чинник громадянського виховання в народній школі», «Вибрані питання з географії та історії земель, заселених українцями в кореляції з наукою рідної мови» та ін.) [195, с.9]. Це стимулювало вчителів до осмислення власного досвіду і до поліпшення стану викладання українознавчих предметів у народній школі. Переможцями конкурсу були визнані вчителі Мирослав Семчишин (який у майбутньому став відомим педагогом і культурологом) і Ярослав Мартишок [60].

Нарешті, слід згадати про постійну турботу педагогічних осередків про важливі для українських вчителів самоосвіту і самовдосконалення. Як підкреслював видатний німецький педагог Ф.Дістервег, «учитель лише доти здатний сприяти освіті інших, доки продовжує працювати над власною освітою» [489, 91]. А тому дослідник закликав учителя постійно працювати над своєю освітою: над загальною – як людина і громадянин, над спеціальною – як учитель.

Як би добре не були організовані різні форми методичної роботи, вони все ж не спроможні були розв'язати всі ті пекучі проблеми, які поставали перед учителем, особливо перед сільським. І на сторінках педагогічної преси тих часів з великою турботою писалось про небезпеку «виснажувальної» роботи вчителів у школі і поза нею, про відсутність нової інформації, що може призвести до інтелектуального зубожіння, коли, як писав відомий педагог Михайло Базник, «мозок попадає в застій, духовність притупляється, виразні відзнаки дужої людини – затрачуються, закліматизовуються в безрухомому й мертвому середовищу... Так буває часто, – продовжує автор, – надто часто з отсими тихими й непомітними каменярями, що довгими літами розбивають дику скалу, промошуючи шлях для кращого завтра української нації» [7, 2]. А щоб у тих складних умовах залишитися професіоналом, необхідно було одержати перемогу духовності над ворожими обставинами своєї професійної і громадянської роботи. Досягти цього можна було за допомогою методів самовдосконалення: самоаналізу, самоконтролю, самокритики, самозаохочення, самопокарання, самонавіювання та ін. Основою ж і загальнолюдського, і професійного самовдосконалення повинна була бути

самодіагностика, план якої для українських вчителів запропонував М.Базник (Додаток Щ).

Отже, важливим шляхом підвищення професійної підготовки вчителів Галичини у міжвоєнну добу була організація методичної роботи. Маються на увазі участь українських учителів у різноманітних формах методичної роботи, організованих Кураторією шкільного округу (районні та шкільні конференції, «зразкові лекції», підготовка рефератів та їх обговорення) та українськими педагогічними товариствами (гуртки з обміну досвідом роботи, методичні поради, надруковані у педагогічній пресі, які називалися «Педагогічною порадою» ВПУВ, курси україністів, педагогічні виставки, конкурси на кращі методичні розробки з окремої ділянки навчально-виховної роботи народних шкіл), професійна самоосвіта тощо.

Саме в процесі методичної роботи, коли в спільній діяльності вчителі і науковці на основі досягнень світової психолого-педагогічної та методичної науки визначали практичне значення педагогічних теорій і напрямків для української школи, брали активну участь у розробці навчальних програм, наукових засад організації навчально-виховного процесу та впровадженні їх у життя, виробляли навички застосування в практичній діяльності нових педагогічних технологій, відбувся розвиток теорії і практики навчання.

4.3. Дидактичні основи атестації вчителів

Підтвердження права вчителя займати посаду в навчальному закладі залежало від його офіційної кваліфікації, тобто від результатів атестації. Форми проведення атестації вчителів на теренах Галичини в міжвоєнний період зазнали змін: це і учительський екзамен, який складали вчителі, що закінчили непольські навчальні заклади або заклади з підготовки вчителів до 1919 р., це і екзамен на учителя середніх шкіл, що складався із екзамену наукового і педагогічного. Такий екзамен складали вчителі, які поглиблено вивчали окремих предмет і бажали отримати відповідну кваліфікацію. Це і практичний екзамен (з 1929 р.) на учителя народної школи перед державною екзаменаційною комісією.

Згідно з розпорядженням МВіПО від 14 червня 1920 р. працюючі некваліфіковані вчителі народних шкіл для підтвердження права займати посаду мали скласти учительський екзамен.

Цей екзамен складався з двох частин: письмової і усної. Письмовий екзамен складали з педагогіки, польської мови та математики. У школах, де мова навчання була іншою, складали ще й екзамен з мови викладання. На письмовому екзамені кандидати з двох запропонованих тем обирали одну і протягом 5 годин розкривали її. Екзамен з математики передбачав виконання одного завдання з арифметики й одного з геометрії. На виконання завдання учневі давалося дві години. Оцінювання було чотириступеневе: «дуже добре», «добре», «достатнє» і «недостатнє».

Предметами усного екзамену були релігія, польська мова (з літературою), українська мова (з літературою), історія, математика (арифметика з алгеброю, геометрія), фізика, природознавство (зоологія, ботаніка, мінералогія з хімією, анатомія з фізіологією та гігієною), географія, педагогіка з психологією, дидактика з методикою викладання, життя польського шкільництва, спів, гімнастика, рисунок, ручні роботи. З кожного предмета виставлялася одна оцінка. Кандидат міг скласти усний екзамен повністю або по групах суміжних предметів (гуманістичні, фізико-математичні, педагогічні, географічно-природничі, артистично-технічні).

Учительський іспит складався у визначених шкільною кураторією навчальних закладах (один на 3-20 повітів). Найчастіше це були учительські семінарії. Наприклад, право приймати учительський іспит мала чоловіча приватна учительська семінарія УПТ у Станіславі [589].

Приймала екзамен комісія, яка складалася з фахівців різних спеціальностей. Голова комісії обов'язково мусив мати університетську освіту. Протоколи кваліфікаційних екзаменів учителів початкових шкіл засвідчують, що на підставі іспитів із загальноосвітніх предметів кандидатам виставлялася загальна оцінка.

Окремо оцінювався екзамен з релігії і робився висновок про допуск кандидата до виконання обов'язку учителя релігії відповідної конфесії. На підставі двох висновків робився загальний: комісія визнавала або не визнавала кандидата підготовленим для самостійної роботи в народній школі.

Якщо учитель викладав у польській школі, то він окремо, за бажанням, складав іспит з української мови, і тоді окремим рішенням екзаменаційної комісії записувалося, що на підставі додаткового екзамену комісія визнає вчителя підготовленим до викладання

української мови як предмета навчання у народній школі з польською мовою викладання [578, 17, 19].

Витримати кваліфікаційний екзамен було складно. Комісія екзаменувала вчителя аж з 18-ти предметів. Іспити були занадто важкими, і практично 75 % молодих вчителів не складали їх. Один з педагогічних часописів з гіркою іронією писав, що такий іспит не склав би «і сам передсідник екзаменаційної комісії – ні перший з краю член, вибраний посеред членів екзаменаційної комісії, ні сам куратор, ні міністр освіти» [422, 16]. Крім того, часто шкільні інспектори затримували прохання вчителів (переважно українців) допустити до участі в кваліфікаційному іспиті. Тим самим вони хотіли перешкодити небажаним учителям одержати відповідне свідоцтво і таким шляхом звільнити їх з посади під приводом відсутності у них кваліфікації [433, 14]. Був випадок, коли кандидат на учительське звання вніс 22 подання, але все це було безрезультатним [167, 17]. Про стан складання учительського екзамену у Станіславі (1926-1927 роки) свідчать дані наступної таблиці.

Таблиця 4.5.

Кількість вчителів, які склали учительський екзамен у Станіславі (1926-1927 рр.) в одній з екзаменаційних комісій

Рік	Всього	Римо-католики		Греко-католики		Інші	
		Всього	Склали	Всього	Склали	Всього	Склали
1926	54	45	45	9	7	–	–
1927	33	25	25	7	6	1	1
Разом	87	70	70	16	13	1	1

Джерело: [578, 1-21]

Як бачимо, кількість українських учителів, які склали екзамен, була значно менша, ніж їх польських колег.

При невдачі учительський екзамен можна було повторно скласти через рік. Третя спроба дозволялася тільки Міністерством освіти не пізніше ніж на п'ятому році роботи. Ті вчителі, що за третім разом не склали екзамену, звільнялися з посади. Для допуску до роботи в народних школах з 1919 по 1928 р. вчителі середніх шкіл, закладів з

підготовки вчителів та фахових шкіл повинні були складати звичайний кваліфікаційний іспит. Учителі, які бажали працювати в середній школі, закладах з підготовки вчителів, повинні були складати відповідний державний екзамен. Він складався з наукового і педагогічного іспитів.

Кандидату, який успішно склав науковий екзамен, видавалося тимчасове свідоцтво, а після складеного педагогічного екзамену він одержував диплом учителя середньої школи з правом викладання конкретних предметів.

Науковий екзамен поділявся на три частини: домашні опрацювання, письмова екзаменаційна робота, усний екзамен. Для складання наукового екзамену кандидат обирав один предмет, з якого хотів отримати кваліфікацію, наприклад, польська література, класична філологія, мови: французька, англійська, німецька (з історією літератури), одна з слов'янських мов (теж з історією літератури), історія, географія і геологія, фізика, математика, хімія і мінералогія, біологічні предмети. Крім того, кандидат повинен був обрати ще або філософію як другий основний предмет, або принаймні один предмет як додатковий з попередніх або наступних: стародавня історія, суспільні науки, фізичне виховання, рисунок з історією пластики, ручна праця. Той, хто не складав іноземної мови, повинен був під час екзамену з обраного предмета засвідчити розуміння тієї мови. Кандидат, який закінчував непольську школу, повинен був на головному екзамені показати знання польської мови і літератури, історії та географії Польщі.

Підготовлене домашнє завдання з головного предмета повинно було включати всебічне, ґрунтовне, самостійне, методично досконале виконання теми, запропонованої екзаменаційною комісією. Позитивна оцінка дозволяла кандидату складати екзамени, які повинні були відбуватися не пізніше, ніж через два роки після представлення опрацьованої вдома теми.

Педагогічний екзамен поділявся на усний іспит з педагогіки разом з методикою викладання окремих предметів та проведення пробного уроку [514.- 1923. – Ч. 9. – С. 130-133]. Усний екзамен, який відбувався 1-2 год., передбачав не тільки теоретичні знання з педагогіки, історії педагогіки, але й розуміння проблеми викладання предметів, які обрав кандидат перед науковим екзаменом, проблеми

виховання молоді в середній школі, вміння застосовувати дидактичні і виховні положення на практиці, обізнаність з теоретичними положеннями загальної дидактики тощо.

Кожний кандидат повинен був володіти методикою викладання, вміння на основі наукових положень проводити експеримент у лабораторіях, шкільних кабінетах (відповідно до тих предметів, з яких він складав науковий екзамен).

Педагогічний екзамен вимагав від кандидата на учителя середніх шкіл знання психології, логіки одночасно з методологією предметів, з яких складав науковий екзамен, обізнаність з основними проблемами філософії тощо. У галузі дитячої психології кандидат повинен був показати знання психологофізіологічних особливостей молоді різних вікових періодів, вміння на практиці враховувати основні положення гігієни, знання загальної педагогіки та дидактики, історії педагогіки, історії виховання і організації шкільництва у Польщі. Кандидат повинен був досконало знати одну з наукових педагогічних проблем. Зміст державного екзамену на учителя середньої школи характеризувався насамперед широкою постановкою проблем виховного спрямування, враховуючи сучасні для тогочасної науки досягнення педагогіки та психології. А головне – з урахуванням потреб дитини і школи як закладу не тільки навчального, але й виховуючого. Екзамен був не тільки перевіркою рівня знань, уміння кандидата навчати дітей, але насамперед визначенням його умінь «бачити» проблеми і бачити «підходи» до їх розв'язання, ставлячи в центр проблеми учня. Що ж до кандидатів на учителя педагогіки в учительській семінарії, то вони повинні були додатково виявити знання з проблем розвитку ідеалів виховання і їх залежність від потреб суспільних, культурних і філософських, історії виховання; мати ґрунтовне уявлення про педагогічні погляди видатного педагога або історію розвитку одного з розділів дитячої педагогіки; про організацію шкільництва в розвинутих країнах Європи, а водночас і в Польщі; дати характеристику нових напрямків виховання; розуміти філософські основи педагогіки і дидактики, їх зв'язок з психологією, етикою і соціологією. Кандидат мусив бути ознайомлений з основними документами з проблем педагогіки, дидактики, психології, основ логіки, історії філософії. На основі психології він повинен був мати елементарні уявлення про вікову психологію дитини, про основи експериментальної психології, вікову та шкільну гігієну.

Як бачимо, зміст педагогічного екзамену передбачав ґрунтовні знання кандидата з різних галузей психолого-педагогічних дисциплін, які розглядалися у взаємозв'язку, в історичному розвитку, у безпосередній єдності теорії і практики. Слід підкреслити велике значення, яке надавалося ідеям психології та педології в організації навчально-виховного процесу.

Кандидати проводили уроки в різних (I-IV) класах і з різних предметів. В основному вони використовували евристичний, практичний, наочний методи навчання, а також включення учнів у самостійні види навчально-пізнавальної діяльності.

Пробні лекції в школах з українською мовою навчання кандидати проводили українською мовою, і тією ж мовою рецензент робив записи. Одночасно під час уроку кандидат постійно стежив за правильністю вимови, за чистотою рідної мови учнів, здійснював національне виховання українських дітей.

З 1929 р. на території Польщі було введено подвійну кваліфікацію для вчителів народної школи: «до навчання» і «до устійнення». Кваліфікацію «до навчання» отримував кожний випускник закладу з підготовки вчителів, а також екстерни, які склали іспит зрілості. Цю кваліфікацію повинні були мати всі вчителі народних шкіл – як державних, так і приватних. Що ж до іншої кваліфікації («до устійнення»), то її повинен був отримати кожний учитель державної народної школи протягом п'яти років праці; в іншому випадку він втрачав посаду. Щоб здобути кваліфікацію «до устійнення», треба було скласти практичний іспит на учителя народних шкіл перед Державною екзаменаційною комісією[191].

До участі у практичному іспиті допускалися особи, які мали свідоцтва про закінчення учительських семінарій, педагогій або різних учительських курсів. Іспит мав право складати вчитель, який безперервно працював у народній школі не менше двох повних років з тижневим навантаженням не менше 14 го-дин.

Учителі державних середніх, фахових шкіл та учительських семінарій, які мали визнану кваліфікацію «до навчання» у загальному шкільництві і переходили до нього починаючи з 1928 р., не повинні були складати практичний іспит, який був «фактичним професійним іспитом учительства» [256, 73]. Це розпорядження поклало початок ліквідації штучних перешкод між різними ступенями шкільництва, що

було однією з передумов впровадження цілісної школи (згідно із законом 1932 р.). Практичний іспит міг відбуватися в школі, де працював учитель (на підставі § 1 «а» інструкції), або в іншій школі, яка визначалася головою комісії (за пропозицією шкільного інспектора) (§ 1 «в»).

Від практичного іспиту могли бути звільнені окремі вчителі, які досягли значних успіхів у роботі. Рішення Міністерства освіти про звільнення від іспиту автоматично давало підставу для присвоєння учительського звання. Вчителі, які мали дипломи з правом навчання тільки окремих предметів, складали практичний іспит за тими ж нормами, що й інші, але «зразкові лекції» мали проводити тільки зі своєї спеціальності. Для допуску до екзамену бажаючі повинні були заздалегідь представити результати опрацювання не менше двох книжок. Для допомоги кандидатам у підборі потрібної літератури при підготовці до практичного іспиту КЛШО видала розпорядження від 27 березня 1929 р. (ч.І. 11738/29), в якому наводилася досить велика «Бібліографія до практичного іспиту» [514.- 1929. – Ч. 5. – С. 212]. У цьому документі кураторія рекомендувала список наукових праць, посібників, педагогічних часописів. Крім того, кандидати повинні були досконало знати шкільні підручники, які МВіПО щороку затверджувало як дозволені до вжитку. Аналіз рекомендованих творів, виданих в основному в кінці XIX- початку XX ст., дає підставу зробити висновок, що вони були присвячені проблемам психології: науки про дитину; питанням загального виховання, а також національного і державного виховання; проблемам експериментальної педагогіки; дидактики та методики викладання; питанням школознавства та організації праці вчителів. Рекомендований список включав також найбільш уживані підручники з педагогіки, психології та педології. Значне місце в бібліографічному пораднику займали праці таких видатних педагогів, як Я. Коменський («Велика дидактика»), Й. Песталоцці («Як Гертруда вчить своїх дітей»), Я. Корчак («Виховні моменти», 1919, «Право дитини на повагу», 1929) та ін. Увага кандидата зверталася на необхідність постійного опрацювання не тільки польських педагогічних часописів, але й методичного додатку «Шлях виховання й навчання» до часопису «Учительське Слово», що видавався українською мовою. Крім того, кандидатам рекомендувалося ознайомитися з «Енциклопедією виховання», матеріалами

шкільної статистики, документами про школу, списками книжок для молоді та літературою з проблем освіти дорослих.

Аналіз літературних джерел, рекомендованих для вибору кандидатами при підготовці до складання практичного екзамену, дає змогу накреслити основні проблеми, які були найбільш актуальними на той час і знаходили відображення в шкільній практиці, зокрема, при підготовці вчителів та при підвищенні їх фахового рівня. Серед них найбільшої уваги заслуговували: визначення пріоритету виховання у навчально-виховному процесі (еволюція мети виховання); побудова навчально-виховного процесу на засадах психології та педології; втілення в процес навчання досягнень експериментальної педагогіки (дальтонівського методу, методу Декролі, ідей «школи праці» та ін.); організація навчального процесу на основі самостійності і радості праці учнів.

Вивчення підготовлених кандидатами на вчительське звання рефератів, що збереглися в архівах, підтверджує, що при підготовці до практичного екзамену використовувалися переважно ті твори, які були визначені у вищезгаданій «Бібліографії». Так, кандидати опрацьовували психолого-педагогічну літературу, зокрема праці таких авторів, як Я. Давід, П. Бовет, Г. Кершенштайнер, Е. Паркхерст, Х. Ровід та ін. Наприклад, слухачі розкривали такі питання: «Про душу учительства», «Школа і дитина». «Психологія і виховання». «Методи проектів в навчанні», «Дальтонівська система», «Навчання за дальтонівською системою», «Творча школа», «Школа і характер», «Самодіяльність і творчі завдання в навчанні і вихованні», «Дальтонівська система в народній школі», «Роль школи в розвитку творчості, самодіяльності і самостійності дітей» і т.д. Особливої уваги заслуговують роботи прикладного характеру, в основу яких були покладені результати власних досліджень учителів: «Дитина як артист (на підставі власних дослідів)», «Характеристика двох типів учнів 1-го класу народної школи», «Метод Декролі» та ін. Наприклад, до останньої роботи автор додав індивідуальні карти учнів із замальовками їх портретів, а вчитель, що підготував реферат «Розуміння школи праці», підтвердив свої міркування ма-люнками дітей [615, 6-125]. Як правило, в представлених роботах автори висловлювали своє ставлення до наукових джерел, з якими вони працювали. Оцінка перевіряючого чого в основному була розгорнутою.

Якщо практичний іспит відбувався у школі, де працював кандидат, то комісія у складі трьох осіб (одним з членів комісії був

шкільний інспектор) приїздила до школи, відвідувала клас, у якому працював кандидат, після чого проводила з ним колоквиум (співбесіду з подальшою оцінкою відповідей).

Відвідування класу (візитація) мало на меті перевірити працю кандидата як учителя і вихователя. Для цього комісія відвідувала уроки (за розкладом, про який повідомляла за 48 годин), ознайомлювалася з роботами учнів та конспектами уроків, які кандидат під час роботи в школі повинен готувати письмово не менше ніж рік, переглядала аналіз відвіданих адміністрацією у кандидата уроків, перевіряла виконання кандидатом регламентуючих документів щодо організації навчально-виховного процесу. Крім цього, комісія враховувала рівень етичної культури кандидата, звертала увагу на те, як він дбав про культуру мови, як стежив за фізичним, гігієнічним вихованням, за дисципліною молоді.

За результатами візитації робилися записи, які відображали порядок, чистоту в класному приміщенні та охайність дітей; ставлення учителя до учнів, активність учнів під час лекцій; позицію дітей у колективі та ін. Наприклад, члени екзаменаційної комісії за результатами візитації робили такі записи: «Учитель був належно підготовлений до лекції. Вміло активізував участь в ній дітей. Клас був чистий, діти – охайні»; «Діти сміливі і вільно себе поводять. Вони були залучені вчителем до самостійної роботи під час лекції. Матеріал подано достатній. В класі дотримано чистоту»; «Лекція добре підготовлена, використано додатковий навчальний матеріал»; «Праця сумлінна, тільки методи навчання не дуже ефективні. Діти милі»; «Результати праці дуже важкі»; «Виховний вплив дуже вдалий» і т.д. Вивчення підсумків комісії дає підставу зробити висновок, що вищу оцінку отримував той кандидат, який краще вирішував виховні завдання [589, 20, 24, 26, 28, 32]. Під час візитації комісія в основному відвідувала уроки з польської мови, а в двомовних школах – й уроки української. Кожний з відвіданих членами комісії уроків оцінювався. Під час лекцій члени комісії могли ставити дітям запитання.

Колоквиум відбувався того ж дня, що і візитація, і тривав майже годину. Під час колоквиуму розмова будувалася на основі проведеної візитації. З кандидатом обговорювалися його праця по розв'язанню поставлених завдань у навчанні і вихованні молоді з точки зору педагогіки, дидактики, психології, гігієни, основних документів про школу та навчальних програм. Кандидат повинен був вміти на підставі

знання документів про організацію шкільництва у Польщі та основних керівних вказівок для адміністрації дискутувати на психолого-педагогічні теми, робити всебічний аналіз педагогічних явищ та подій.

На колоквіумі комісія також виявляла вміння обґрунтовувати вибір методів, форм і засобів навчання, розуміння основних принципів побудови програми свого предмета. Отже, кандидат мав продемонструвати рівень свого педагогічного мислення. Так, наприклад, у 1938 р. члени Державної екзаменаційної комісії запропонували кандидатам на звання учителя народної школи розкрити наступні питання: аналіз проведеної лекції; організація роботи в класі; методика опрацювання письмових вправ; теми письмових і усних робіт; методика навчання у конкретному класі; психологія дитини; теорія ігор; негативні риси дитини та ін. Оцінка виставлялася за відповіді на блок запитань: наприклад, вміння зробити аналіз власної праці; теорія навчання, методика викладання; питання психологічного спрямування [589, 14].

За підсумками трьох оцінок (проведення не менше 2-х лекцій, візитація та колоквіум) виставлялася загальна оцінка («дуже добре», «добре», «задовільно», «незадовільно»). Позитивна оцінка давала право для присвоєння звання – вчитель народної школи.

Якщо іспит складався у визначеній комісії школі (§ 1 «в»), то він передбачав письмову роботу, пробну лекцію, колоквіум (візитація в цьому випадку не проводилася). На письмовому іспиті претендент одержував дві теми на вибір. Вони, як правило, були пов'язані з безпосередньою шкільною практикою (наприклад, скласти конспект лекції, звіт про якусь вже виконану роботу на основі проблем дидактики, педагогіки або розкрити проблеми з галузі виховання, навчання чи школознавства). На роботу відводилося 4 години, при чому комісія дозволяла кандидатам користуватися деякими літературними та довідковими джерелами. Якщо були помічені порушення встановлених правил, то кандидат взагалі усувався від іспиту.

Після письмової роботи кандидат проводив не менше двох лекцій (одна з них обов'язково з польської мови). Під час лекцій члени комісії могли ставити дітям запитання. Про тему пробної лекції і місце її проведення вчитель дізнавався за дві доби, щоб мати змогу заздалегідь познайомитися з дітьми і розробити конспект уроку. Після лекції відбувався колоквіум, як і в першому випадку.

Підсумки практичного іспиту нерідко були і негативними. Так, у 1934 р. екзаменаційна комісія в Коломиї в окремих випадках вимушена була констатувати: «Підготовка до лекції та її проведення незадовільні. Не було докладного та послідовного викладу матеріалу. Учитель під час лекції не знаходив з дітьми взаєморозуміння. Він опитав малу кількість учнів. Відчувалося недостатнє використання наочностей». Під час візитації головним недоліком називалася «відсутність організації учнівського колективу». Серед інших причин незадовільної оцінки практичного іспиту називалися; погана організація суспільного виховання, недостатня робота з питань по розвитку дитини, «засилля» вербальних методів навчання і виховання та ін. [583, 1-2,6].

Практичний екзамен на вчителя народної школи, згідно з інструкцією КЛШО від 2 травня 1933 р. (вона була видана на підставі розпорядження МВіПО від 7 березня 1933 р. № П.Р-680/33) міг бути замінений дворічною безкоштовною практикою у школі, визначеною кураторією. Під час педагогічної практики кандидат мав виконувати всі обов'язки вчителя з щотижневим навантаженням 14-30 годин. Керівництво роботою кандидата здійснював в основному директор навчального закладу, який планував роботу кандидата, а затверджував план шкільний інспектор.

Учителі шкіл, які не мали права прилюдності, повинні були звертатися до КШО за дозволом на складання екзамену, і зовсім не обов'язково їх прохання задовольнялося. А якщо згадати, що багато українських приватних шкіл не мали права прилюдності, то стає зрозумілим, що працюючі в них учителі-українці часто не мали можливості скласти практичний іспит. А це, в свою чергу, позбавляло їх можливості займати відповідну посаду, про що з обуренням казав посол Дмитро Великанович у своєму виступі на пленарному засіданні польського Сейму при обговоренні бюджету Міністерства освіти в 1936 р. [55, 109].

При складанні практичного іспиту українські вчителі постійно зустрічали ускладнення перш за все зі сторони інспекторів (які пояснювали свою бездіяльність різними відмовками: «несвоєчасно отримав документи», «не знав, що кандидат готовий» і т.д.) Іноді інспектор, порушуючи закон, передавав на розсуд управителя школи розв'язання якогось вирішального моменту екзамену (наприклад, визначення теми лекції), і тоді спрацьовував суб'єктивізм щодо ставлення до кандидатів.

Щоб допомогти українським учителям краще підготуватися до практичного екзамену, у педагогічних часописах постійно друкувалися роз'яснювальні матеріали та методичні поради. Заслужують на увагу рекомендації, запропоновані знаним у Галичині педагогом Я.Мацюком. Вивчення цих рекомендацій розширює уяву про зміст практичного іспиту. Так, кандидат повинен був ґрунтовно знати програми навчання та матеріал, який повинен викладати; здійснювати його тематичний поділ; знати загальні проблеми методики викладання; розуміти і вміти пояснити, «як уклад програми кожного предмету зокрема й усіх їх разом прямує до досягнення тієї основної мети»; вміти доказати, що добре опанував програму, вміє здійснити концентрацію різних ділянок у межах одного предмета, а також розуміє концентраційне «павутиння», розкинуте у програмах серед усіх предметів; здатний організувати викладання предмета на підставі нових технологій, з якими ознайомився в педагогічній літературі.

Я.Мацюк робив особливий акцент на підготовці конспектів, бо саме вони, на його думку, «найкраще розвивають молодого вчителя в його професійній практиці» [259, 70]. Говорячи про підготовку до показового уроку, автор пропонував вести «нотатник» (щоденник), у якому, на його думку, бажано відтворювати такі сторони лекції: дата, тема або матеріал, мета або кульмінація, виконання (себто використання методів, засобів, дослідів тощо), праця дітей а) у школі, б) вдома і, нарешті, завваги вчителя. За переконаннями Я. Мацюка, саме «нотатник» для комісії «міг бути одним з найкращих мірил при оцінці вчителя», бо там учитель засвідчував свою інтелігентність, самоаналіз своєї праці й здатність самокритично себе оцінювати. Якщо такий «нотатник» із зауваженнями учитель вів би протягом двох років, то іспит для нього був би «іграшкою й то радістю, а розвиток нашого звання зростав би скорим темпом».

Поради досвідченого вчителя були відбитком тих ідей, які знаходили втілення в діяльності вчителів Галичини. Наприклад, у рубриці: «мета» чи «кульмінація» автор пропонував записати: «чого властиво хочемо дітей із цього матеріалу навчити, що буде осередком, коло якого обертається ціла лекція, що саме діти мають зрозуміти, чим зацікавитися, що має їх похнути до чину для досліду й вдумчивості в дану справу». Як бачимо, наголос робився на втілення в роботу вчителів ідей застосування досліду в навчальному процесі,

створення осередку зацікавлення, ідей активної діяльності учнів та свідомого засвоєння матеріалу. Не менш цікаві поради педагога щодо заповнення граfi «Виконання». Він пропонує звернути увагу на такі моменти: «нав'яжу питання до того-то», «діти розкажуть самостійно те чи це...», «вжию такого-то досліду...», «наведу питання...». «діти запитують...», «діти вишукують...» і т.д.

Як бачимо, в плані уроку знаходить відображення ідея необхідності використання різних методів навчання: дослідницького, словесного (в основному евристична бесіда), наочного, практичного, самостійної роботи учнів. Особливо автор підкреслює необхідність передбачення виховних моментів, які, на його думку, мусять бути представлені на кожній лекції. Втім, слушно попереджав Я.Мацюк, «під вихованням» слід розуміти не тільки «бік емоційний, але й інтелектуальний». Автор підкреслював особливе значення виховного фактору і навіть пропонував у плані уроку ввести окрему рубрику: «Виховні моменти». Вона, як стверджує автор, необхідна особливо в таких предметах, як мова, історія, географія, руханки і т.д.

Отже, головна увага приділялася українознавчим предметам. Можна дійти висновку, що Я.Мацюк відстоює ідею пріоритетності виховання в розв'язанні завдань школи, насичення змісту освіти українознавчим матеріалом. Одночасно він наголошує на ідеї «пайдоцентризму» (педоцентризму), тобто самовпевненості і самостійності дітей. Такі якості «можна тільки виховати цими методами, котрі заставляють дитину до активності, до праці, до дослідів, котрі і дозволяють їх на кожному кроці виявити себе, котрі при науці створюють атмосферу, в якій дитина може реалізувати своє «я» [259, 174].

Таким чином, у 20-30-і роки ХХ ст. у Галичині при організації навчально-виховного процесу знайшли втілення наукові психолого-педагогічні ідеї включення дітей на основі знань у пізнавальну діяльність, самостійності й активності учнів у навчанні, ідея частково-пошукового методу, а також зміни позиції учня, коли він стає об'єктом і суб'єктом навчання, ідея побудови навчально-виховного процесу на підставі постійного вивчення учнів. Важливо, що в процесі підготовки до складання практичного вчительського екзамену, зокрема, розробляючи показові уроки, вчитель прилучався до найновіших методів і форм викладу матеріалу, міг втілити на практиці рекомендації досвідчених педагогів до організації навчально-виховного процесу і т.д. Статті,

які друкуватися на сторінках галицьких педагогічних видань, містили елементарні поради на тему: як швидше і без особливого напруження «позбутися» <скласти – ТЗ> екзамену. Це була серйозна і відповідальна розмова з колегами по праці, де порушувалися принципові питання подальшого вдосконалення спільної роботи в українській школі. А одним з наслідків постійної і напруженої роботи був би, безперечно, і вдало складений практичний екзамен.

Учителі середніх шкіл, закладів з підготовки вчителів та фахових шкіл мали підтверджувати свою кваліфікацію інакше, ніж вчителі народних шкіл. Учителі, які працювали у вищезгаданих навчальних закладах, до 1921 р. повинні були підтвердити свою кваліфікацію з конкретних предметів, склавши державний іспит. Для цього кандидат повинен був мати закінчену середню школу або учительську семінарію й обов'язково відпрацювати не менше трьох років у середній школі або учительській семінарії з тижневим навантаженням не менше 14 годин.

До екзамену допускалися також особи польського громадянства, морально стійкі, які закінчили 3-річні студії на філософському відділі університету. Серед українців таких практично не було, бо: як вже зазначалося, вони мали обмежені можливості вступу до вищих навчальних закладів. До екзамену також могли бути допущені особи, які мали документ про закінчення 6-ти класів середньої школи до 1915 р., 3-річну учительську практику в школі, закінчені 3-річні наукові курси перепідготовки в державному педагогічному інституті або в аналогічних приватних закладах, визнаних Міністерством. Зрозуміло, що вчителі-українці дуже рідко отримували дозвіл на складання такого екзамену. Основною перешкодою був недостатній рівень попередньої підготовки, про причини якого вже мова йшла вище. Однак до професійного екзамену на вчителя середньої школи могли бути допущені й особи, які закінчили заклади з підготовки вчителів і пройшли передіспитову практику, тобто принаймні два роки без оплати відпрацювали у середній школі, визначеній Міністерством освіти. Саме така форма одержання свідоцтва учителя середньої школи була найбільш доступною для українських учителів.

Як згадує Т.Мацьків, «ще перед впровадженням шкільної реформи <1932> введено до державних гімназій кандидатів учительського стану для відбуття безплатної передіспитової практики, т.зв. практикантів(ток)... Практиканти відбували під наглядом і за вказівками назначених Кураторією учителів дворічне, самостійне, але безплатне

навчання у визначених їм клясах та цим шляхом набували, згідно з вимогами практичної методики, досвід для виконання пізнішої вполні самостійної учительської праці. Та в дійсності, при наявних шиканах польської шкільної адміністрації, ледве хто з них мав надію на працю в державній школі... І було так, що українці, кандидати учительського стану, навіть по складанні кінцевого учительського іспиту, не маючи змоги дістати посаду в державній школі, працювали в наших приватних школах» або інших місцях [255, 277].

Відповідно до розпорядження МВіПО від 14 червня 1934 р. була запроваджена нова атестація вчителів [514.- 1934. – Ч. 8. – С. 430-436]. На підставі даного розпорядження КЛШО видала дві відповідні інструкції – від 26 січня 1935 р. та від 8 березня 1935 р. Згідно з цими документами, перша атестація вчителів повинна була закінчитися до кінця 1934 р. Повністю ж кваліфікування повинно було відбутися до 30 червня 1935 р. Кваліфікаційна оцінка для кожного постійно працюючого вчителя повинна була виставлятися у грудні місяці через кожні два роки. Для кваліфікації на кожного вчителя був заведений атестаційний лист, в якому перевіряючі записували висновки про відвідані уроки. У цих записах вказувалося, в якому класі проведено урок, як працювали учні, яке до них ставлення, якими були результати роботи [132, 84-88]. Крім цього, обов'язковими були записи аналізу роботи вчителя за навчальний рік.

Уповноваженою особою, яка заповнювала атестаційні листи і зберігала їх протягом всього кваліфікаційного періоду, був для вчителів народних шкіл керівник навчального закладу. Проте в атестаційному листі спостереження записували всі особи, які здійснювали контроль за діяльністю вчителя (шкільні інспектори та їх заступники). Зміст спостережень стосувався виконання вчителем службових та позаслужбових обов'язків, що в сукупності дозволяло врахувати умови, в яких учитель працював, і правильно його оцінити.

Оцінки кваліфікації були такими: «добре» (якщо якість та ефективність праці вчителя, при встановленні результатів роботи, вищі, ніж середній рівень); «достатньо» (якщо якість і ефективність праці вчителя відповідають вимогам, що не були нижче середнього рівня) і «недостатньо» (якщо якість і ефективність роботи вчителя були недостатніми). Кваліфікаційна оцінка виставлялася на підставі представленого керівником школи атестаційного листа і характеристики шкільного інспектора або його заступника.

При здійсненні безпосереднього контролю за роботою вчителя керівник школи повинен був виявити рівень:

1. Професійних якостей вчителя, до яких зараховувалися: сумлінність у виконанні обов'язків; методи і результати виховної і навчальної роботи; ставлення до учнів і вміння оцінити результати їхньої роботи; ставлення до батьків учнів; відносини з адміністрацією та колегами; підготовка до роботи і професійне самовдосконалення; знання програм, документів про школу й адміністративно-правових норм, які вчитель повинен знати; організаторські здібності; спеціальні (педагогічні) здібності, а також поведінка на роботі і поза нею, що відповідає вчительському становищу.

2. Загальних якостей, таких як загальна культура, пізнавальна активність, ідейність, самостійність і почуття службової відповідальності, енергії.

3. У міру можливостей і потреби – ставлення до місцевих людей, участь в освітній і суспільній роботі, а також особисті і родинні стосунки вчителя, якщо вони впливали на результати роботи і службову ситуацію [588, 39]*. Наприклад, в атестаційному листі одного з вчителів Коломиї

* Інструкція наголошувала, що керівники навчального закладу повинні мати на увазі, що якості у процесі спостережень можуть змінюватися, тому необхідно якомога частіше і точніше записувати в атестаційному листі свої зауваження, щоб при написанні характеристики і виставленні оцінки можна було повно, всебічно охарактеризувати вартість учителя, який проходив кваліфікацію. Шкільний інспектор або його заступник на підставі атестаційного листа, характеристики, та керуючись власними спостереженнями, встановлювали для вчителя рівень оцінки. Коли зміст характеристики і спостережень, вписаних до атестаційного листа, зумовлював незадовільну оцінку, а начальник, який її мав виставляти, мав сумніви щодо слушності характеристики, він повинен був відвідати вчителя і звернути особливу увагу на недоліки, вказані у характеристиці, і тільки на підставі власних спостережень, які також записувалися до атестаційного листка, виставити оцінку. У випадку, коли вчитель не погоджувався з виставленою оцінкою, керівництво шкільного округу, представник якого виставив оцінку, відправляло іншого службовця до школи з метою повторного контрольного відвідування даного вчителя. Службовець під час візитів повинен був досконало все перевірити, і його висновок ставав підставою для остаточної оцінки, яка давалася вже органами шкільної влади.

Виставлення оцінок тимчасовим учителям мало відбуватися з особливою точністю. «Щоб, – як зазначалося в Інструкції, – через виставлення оцінок щонайменше задовільних, не допустити, щоб до вчительської професії потрапляли особи маловартісні» [679, 38]. Для тимчасових вчителів виставлялися підсумкові або спорадичні оцінки. Перша підсумкова оцінка для тих, хто пропрацював 2 роки (рахуючи з дня призначення тимчасовим учителем до кінця 1934 р.), виставлялася до кінця 1934 р. Решта одержувала кваліфікаційні оцінки за три місяці до кожного дворічного періоду праці з дня призначення. Тимчасові вчителі, які отримали щонайменше задовільну оцінку, щоб бути зарахованими на роботу, повинні були звернутися до Кураторії з проханням про затвердження їх на посаді вчителя.

за 1934 р., крім офіційних даних, було зроблено 5 записів про перевірку лекції з музики, 2-х лекцій співу, керівництва учнівським хором у гімназії й учительській семінарії, а також аналіз представлених методичних розробок. На підставі спостережень 27 травня 1935 р. був зроблений запис, який став основою кваліфікаційної оцінки: «Учитель сумлінний. Роботу в цілому можна оцінити позитивно. Проте відношення до учнів занадто вимогливе. Стосунки з батьками привітні. Взаємовідносини з адміністрацією і колегами позитивні. Поведінка поза службою не викликає сумніву» [595, 1-2].

За результатами атестації вчителі отримували кваліфікаційні картки, які видавалися органами шкільної влади і підписувалися керівником відповідного відділу шкільництва в Кураторії. Це було підставою для продовження праці вчителя або його звільнення [594].

Вчителі, згідно з положеннями інструкції (§ 11), могли ознайомлюватися із своїми атестаційними картами і навіть знімати копії. Однак в інструкції жодного слова не було сказано про право вчителя ознайомитися з підсумковим документом – характеристикою, яка була практично основною підставою для визначення кваліфікації. Як зазначалося в інструкції про кваліфікацію вчителів від 8 березня 1935 р., «підготовлені для затвердження підсумкової або спорадичної оцінки характеристики являються урядовими документами, і до них відносяться постанови про збереження службової таємниці». Саме тому про них взагалі не згадувалося в розпорядженні про кваліфікацію. Підсумкові характеристики на вчителів слід було подавати на окремих аркушах і зберігати, як таємні, в окремій папці «під замком» [588, 38].

Практично результати атестації вчителів народних шкіл повністю залежали від керівників школи, які нерідко давали суб'єктивні характеристики. А якщо врахувати, що серед керівників державних шкіл було багато поляків, то стає зрозумілим, що вчителі-українці знаходилися в дуже складному становищі. До 1934 р., зауважував часопис «Учительське Слово», «вчитель почував себе ще забезпеченим від ненадійних таємних ударів. Не знівчено ще права вглядати в свої службові акти, ще можна було довідатися про оцінку своєї праці надзірною владою тай про конкретні закиди цієї влади». Але після вищезгаданого розпорядження спостерігалася «суб'єктивність оцінки праці вчителя, коли вже не говорити про щось гірше... Додаткове наділення управителів шкіл обов'язками виставляти оцінки вчитель-

ської праці, уведення таємної оцінки та поширення цієї оцінки на цілість життя вчителя, зруйнували дотеперішню рівновагу духа вчителя, прибили в нім відчуття права своєї людської гідності, поставили його в положення людини, за якою таємно слідять у школі, на вулиці, в хаті, на кожному кроці» [180, 60-61].

Як бачимо, перед українськими вчителями, які хотіли підвищити свою кваліфікацію, скласти відповідний екзамен, що підтвердив би їх право на педагогічну працю, отримати справедливую оцінку своєї кваліфікації, ставали немалі перешкоди. Проте необхідно зазначити, що все ж у Галичині у 20-30-х роках ХХ ст. постійно проводилася атестація вчителів – важливий напрямок підвищення їх фахової кваліфікації, яка проходила диференційовано, з урахуванням рівня попередньої підготовки вчителів. Атестація вчителів відбувалася в різних формах: учительський (а з 1929 р. – практичний) іспит на вчителя народних шкіл, державний екзамен на вчителя середніх шкіл.

Підготовка і проведення атестації давали можливість вчителям ознайомитися при самостійному опрацюванні з новинками психолого-педагогічної літератури, прослухати кваліфіковані лекції, які несли нову фахову інформацію; самостійно опрацювати обрані теми, готувати теоретичні розробки з урахуванням регіональних особливостей, які включали власний досвід або досвід колег, проводити показові роботи, використовуючи основні досягнення тогочасної педагогічної науки та пропонуючи творчо розроблені власні методичні прийоми.

Одночасно для успішного проходження атестації українськими вчителями, яким постійно створювалися перепони, галицькі педагоги, науковці а також українські педагогічні товариства надавали їм постійно методичну допомогу, розробляли різні аспекти теорії і практики навчання. Таким чином, у процесі підготовки і проведення атестації вчителів постійно відбувався розвиток теорії і практики навчання.

Отже встановлено, що у міжвоєнну добу в Галичині система підвищення кваліфікації вчителів включала: курсову підготовку, методичну роботу, атестацію, самоосвіту. Зміст освіти в системі підвищення кваліфікації базувався на наукових психолого-педагогічних ідеях, пов'язаних із включенням дітей (на основі їх знань) у пізнавальну діяльність, яка вимагала самостійності й активності у навчанні, визнанні того, що учень є не тільки об'єктом, але й суб'єктом

навчання. Показово, в Галичині застосовувалися різноманітні форми методичної роботи з учителями (повітові та крайові конференції, міжшкільні сходи, зразкові лекції (уроки) тощо). Готуючись до участі в них, вчителі використовували теоретичні надбання світової дидактики, вивчали творчі здобутки в організації процесу навчання досвідчених колег, узагальнювали результати власних пошуків. Тим самим відбувався розвиток практики шкільного навчання.

В умовах відсутності постійних закладів підвищення кваліфікації для різних категорій вчителів державою та громадськими організаціями організовували постійнодіючі вищі учительські та вакаційні (канікулярні) курси. Зміст навчання і методика викладання на курсах постійно змінювалися з врахуванням потреб школи, запитів учителів. Закінчення курсів давало можливість для службового просування, ставало основою для продовження учительської праці на основі конкурсного відбору. Тому вчитель прагнув добровільно пройти курси, які відбувалися, як правило, у вільний від навчання час.

Важливою складовою системи підвищення кваліфікації вчителів була їх атестація, яка здійснювалася через спеціальну підготовку (проходження різного типу курсів, активну участь у методичній роботі та громадському житті, успішне виконання всіх учительських обов'язків, результативність навчально-виховного процесу, високі моральні якості, налагодження позитивних стосунків з учнями та їх батьками, колегами, керівництвом), а згодом – через складання професійних екзаменів. Атестація спонукала вчителів до постійного фахового вдосконалення (підготовка наукових лекцій з використанням досвіду практичної роботи, показові навчальні заняття, психолого-педагогічне вивчення учнів, дослідження результатів навчально-пізнавальної діяльності вчителів).

Значну роботу з підвищення кваліфікації українських вчителів проводили освітньо-культурні та професійні учительські організації і товариства («Рідна школа», «Ваємна поміч українського вчительства»). Це пояснювалося тим, що зміст державних форм підвищення кваліфікації вчителів був спрямований в основному на покращання організації навчально-виховного процесу в польських школах, а специфіка навчання і виховання національних меншин, особливості психології, наприклад, української дитини не враховувалися, що не завжди надавало українським вчителям необхідну практичну допомогу. Вони скликали освітньо-педагогічні з'їзди, організовували

курси українців, вакаційні курси обміну досвідом роботи, проводили педагогічні конкурси, виставки тощо. Ця робота враховувала специфіку навчання й виховання в українських школах, особливості психології української дитини.

Важливу роль у підвищенні кваліфікації педагогів краю відігравали педагогічні часописи («Рідна школа», «Учительське слово», «Шлях виховання й навчання» «Учитель» та ін.), на сторінках яких публікувалися новинки психолого-педагогічної науки, критика, бібліографія, кращий досвід організації навчально-виховного процесу, поради вчителям української школи щодо відстоювання своїх прав у складних умовах життя. У педагогічних часописах вчителям надавалися поради до викладання конкретних предметів, пропонувалися плани уроків і зразки їх конспектів. Авторами таких порад були не тільки науковці, але й вчителі-практики. Часописи накресливали шляхи вдосконалення навчання й виховання учнів українських шкіл. Велике значення мала також «Педагогічна порада», що діяла при товаристві «Взаємна поміч українського вчительства».

Значний вклад у розвиток теорії і практики навчання в Галичині зробили українські педагогічні товариства та такі відомі галицькі педагоги, як М.Базник, М. Ковальчук, Я.Мацюк, Д.Петрів та ін. Вони розробили конкретні рекомендації по організації навчально-виховного процесу різних форм підвищення кваліфікації українських вчителів.

Проведене дослідження показало, що вчителі-українці, вдосконалюючи професійну підготовку, теоретично обґрунтували шляхи і методи досягнення поставленої перед українською школою мети, а в процесі практичної діяльності, враховуючи власний досвід, доводили їх життєспроможність у навчально-виховному процесі. Зроблено висновок, що система підвищення кваліфікації вчителів зберігала національні традиції і вбирала в себе всі прогресивні форми, методи й засоби, які використовувались у різних країнах світу. У процесі її функціонування висувалися і апробувалися ідеї щодо вдосконалення шкільного навчання.

Система підвищення кваліфікації галицьких учителів базувалася на положеннях гуманістичної педагогіки. Працюючи над підвищенням професійного рівня, вчителі на основі власного досвіду теоретично обґрунтовували зміст, шляхи і методи організації навчання, спрямовані на досягнення поставленої перед школою мети. У процесі вдосконалення кваліфікації педагогів відбувався творчий розвиток основних положень теорії та практики навчання.

Аналіз і узагальнення широкої джерельної бази та архівних матеріалів дає підстави зробити деякі висновки.

Розвиток теорії і практики навчання в Галичині у міжвоєнний період був зумовлений об'єктивними суспільно-політичними і соціально-економічними чинниками. Серед них: зростання національної свідомості галицьких українців у результаті визвольних змагань періоду існування Західно-Української Народної Республіки, ігнорування польськими властями міжнародних угод та договорів стосовно національних меншин; загострення польсько-українських взаємовідносин; злиденне життя галицького українського населення; вплив європейської педагогічної думки та українізації, що відбувалася у 20-х роках ХХ ст. на Наддніпрянській Україні.

Особливостями освітньої політики польського уряду було перенесення на межі 20-30-х рр.ХХ ст. акценту з національного на громадянське виховання учнів; державна монополія на виховання; структурна гармонізація системи освіти; уніфікація середньої школи; рівневі піднесення освіти. Державна політика кінцевою метою визнавала тотальне ополячення української молоді, що викликало організований супротив українців, який наклав суттєвий відбиток на всі сфери суспільного життя, в тому числі і на освіту.

Розвиток педагогічної науки в Польщі відбувався у контексті головних педагогічних напрямків і течій тогочасної зарубіжної науки, найновіших досягнень психолого-педагогічної науки: сприйняття особистості як цілісності та на ідеї діяльнісного підходу в процесі формування особистості.

Спираючись на досягнення зарубіжної та української педагогічної науки, українські галицькі педагоги (П. Біланюк, Я. Біленький, І. Велигорський, Ю. Дзєрович, А. Домбровський, А. Княжинський, Я. Кузьмів, В. Кузьмович, В. Пачовський, І. Ющишин, Я. Ярема та ін.) розвивали положення про те, що кожен народ мусить мати свою національну школу. Головним завданням такої школи визначалося національне виховання. Особливістю цього періоду було те, що науковий пошук здійснювали педагоги-практики, теоретичні висновки яких були відгуком на потреби школи, а їх ефективність постійно перевірялася в по-всякденній навчально-виховній роботі.

У теорії і практиці навчання в Галичині віддзеркалювалися такі провідні тенденції шкільництва краю: боротьба за українську школу, посилення протистояння полонізаційній політиці уряду; зменшення кількості українських народних шкіл при одночасному збільшенні польських і утравістичних; розбудова системи (в основному середньої її ланки) приватного шкільництва й одночасно обмеження його свободи. Особливостями його розвитку в досліджуваний період слід вважати зменшення числа дітей української національності в різних типах шкіл; вимушене задоволення українців народними школами нижчого ступеня за умови недоступності для їх дітей середніх шкіл: тяжіння до класичних гімназій, які вже втратили в Європі своє значення; розширення системи фахової освіти.

Як і в країнах Західної Європи, перебудова школи в Польщі відбувалася в напрямі її націоналізації, надання їй практичного характеру, покладення в основу освіти і виховання батьківщинознавства, визнання пріоритетним у навчально-виховному процесі виховання. Школа ставала одним з головних органів державного будівництва.

Особливістю розвитку української педагогічної думки в Галичині було те, що в основу виховання молоді покладена національна ідея. Виховання мало готувати національно-свідомих активістів-патріотів. Національне і загальнолюдське виховання розглядалися як невіддільні складові єдиного процесу.

Реалізувати таку мету могла тільки національна школа, «хребетним стрижнем» навчально-виховної роботи якої, підкреслювалося на Першому українському педагогічному конгресі і Львів. 1935). мали стати українознавчі предмети (мова, література, історія, пластичне мистецтво, музика українського народу та географія земель, заселених українцями).

Важливою складовою боротьби за українську школу в Галичині у 20-30-х роках минулого століття стала розробка українськими педагогами проектів альтернативних навчальних програм на основі рідної культури, ідеї соборності України. У поясненнях до програм наголошувалося, що українська дитина має в школі пізнати рідну культуру, духовну чи матеріальну, українського народу на всій його етнічній території в історичній перспективі з урахуванням української національної традиції.

Українознавчий аспект змісту освіти знайшов вираз у написаних галицькими педагогами підручниках з української мови і літератури, психолого-педагогічних дисциплін. Їх аналіз дає підстави для

висновку, що впродовж усього досліджуваного періоду їх зміст, методичний апарат вдосконалювалися. Це дозволяло викладачам втілювати в навчально-виховний процес закладів освіти національну ідею, посилювати виховний аспект навчання, організувати самостійну працю учнів, включати їх в різноманітні види пізнавальної діяльності, розвивати творчі можливості учнів тощо.

Педагоги Галичини працювали на рівні передових педагогічних ідей часу, поєднуючи традиційні методи з інноваційними: дальтонівським, кореляційним, частково-пошуковим, евристичним, лабораторно-практичним тощо. Галицькі педагоги Я. Біленький, І. Велигорський, Д. Петрів, М. Федусевич та ін. вважали основними умовами оптимального вибору методів навчання їх відповідність змісту навчання, психологічним і віковим особливостям учнів, місцевим чинникам, особистості вчителя.

Основою формою організації навчального процесу в закладах освіти залишався урок (лекція). Поряд з ним активно використовувалися лабораторні роботи, екскурсії, дискусії, домашня робота, екзамен тощо. Учні виконували такі види робіт, як написання рефератів, включалися в пошукову діяльність у галузі етнографії та фольклористики, приймали участь у драматизації та інсценізації прозових творів, складанні та розв'язанні шарад, ребусів, загадок. Існувала система щомісячних письмових завдань, які були наслідком колективної творчості педагогічних колективів. Проблемність в постановці питань, їх гуманістична спрямованість, опора на власний життєвий досвід – все це сприяло розвитку в учнів самостійності, творчості, вміння аргументовано, переконливо відстоювати свою думку.

Важливими засобами навчання в народних та середніх школах Галичини були підручники (з української мови, математики, географії, природознавства, букварі, читанки), словники, допоміжна література (з історії України, з співу, художні твори вітчизняних письменників, з історії та географії України), наочності («конкрети»), технічні засоби (радіо, кінематограф).

Галицькі педагоги (М. Пушкар, Г. Терлецький, Р. Шкляр) теоретично обґрунтували головні напрями вироблення навичок організації процесу навчання, оволодіння вміннями роботи з книжкою та іншими джерелами інформації і практично застосували в шкільній практиці різноманітні форми (цикли бесід, практичні заняття з порадами щодо процесу засвоєння знань та їх застосуванню в

навчально-пізнавальній діяльності, серія спеціальних уроків), вироблення в учнів загальнонавчальних умінь і навичок.

Пошуки галицьких педагогів у галузі дидактики здійснювалися в контексті педагогічних надбань Європи і Східної України, але з урахуванням регіональних та етнічних особливостей. Українці мали свій досвід розбудови національної школи, практичні напрацювання в галузі навчальної діяльності і виховання.

Дослідження підтверджує положення, що розвиток теорії й практики навчання в Галичині доцільно вивчати у взаємозв'язку навчально-виховних процесів загальної та педагогічної освіти. У 20-30-х роках ХХ ст. в Галичині, як і в розвинутих країнах світу, відбулося оновлення системи фахової підготовки вчителів народних шкіл. У цей період підвищуються вимоги до вчителя, з'являються численні моделі особистості педагога (М. Ваврисевич, М. Базник, Ю.Дзерович, І. Кухта, О. Макарушка, В. Пачовський, І. Юшин та ін.)

Педагогічна освіта майбутніх учителів та підвищення їх кваліфікації відбувалися на основі нових досягнень психолого-педагогічної науки (теорія діяльності, основи педології, положення про зону найближчого розвитку дитини, гуманізація навчально-виховного процесу, уявлення про дитину як об'єкта і суб'єкта навчання, врахування в цьому процесі психічних здібностей і задатків учнів). Підготовка вчителів була спрямована на можливість реалізації ними в майбутній професії мети української школи, оновлення змісту навчально-виховного процесу, активізації його операційно-діяльнісного компоненту. Для цього використовувалися різноманітні методи (евристичний, наочний, метод спостережень, пошуковий, самостійної роботи учнів), прийоми (навчальна гра, декламація поетичних і прозових творів, наведення цікавих прикладів, застосування прийому здивування та успіху) і форми навчання (лекція, лабораторна робота, колоквиум, госпітації, практичні заняття, педагогічна практика, екскурсії тощо).

Викладачі українських педагогічних закладів Галичини розробили програми і тематичні плани вивчення різних предметів, звертаючи особливу увагу на насичення змісту педагогічної освіти українознавчим матеріалом; спрямовували свої зусилля на національне виховання української молоді, підготовку їх до виконання громадських обов'язків; враховували в процесі формування особистості українську ментальність, вплив культури і релігії. Були

підготовлені та видані оновлені підручники і посібники з української мови та літератури, педагогіки та психології («Перша українська читанка для першого і другого курсів учительських семінарій» Д.Лукіяновича, «Короткий нарис історії української літератури» В.Радзиковича, «Методичний підручник до навчання перших початків українського письма» М. Матвійчука, «Наука виховання» О. Макарушки, «Педагогіка» Ю. Дзеровича тощо). Постійно використовувалися найбільш розповсюджені в шкільній практиці методи (діагностичний, дискусійний, практичний, пошуковий, створення виховуючих ситуацій), цікаві форми (творчі роботи, навчальна гра, пробні уроки, педагогічна практика, «госпітація», тобто безвідривна педагогічна практика впродовж усього навчання) і технічні засоби навчання, які випускники могли б успішно застосовувати в практичній діяльності.

Система підвищення кваліфікації вчителів українських народних шкіл включала методичну роботу (організовану як державними органами влади, так і українськими педагогічними товариствами), участь педагогів у різноманітних державних і приватних вакаційних курсах, атестацію вчителів (включаючи і складання практичного екзамену, який передбачав опрацювання новітньої психолого-педагогічної та фахової літератури, підготовку з урахуванням власного досвіду реферату, «візитацію» класного колективу членами комісії, проведення не менше двох «пробних» уроків, складання колоквиуму) і працю з самовдосконалення. Атестація одночасно виступала критерієм рівня підвищення професійної кваліфікації педагогів. Серед її форм найбільш поширеними були крайові та повітові конференції, освітньо-педагогічні з'їзди, курси українців, вакаційні курси для вчителів різних предметів, гуртки з обміну досвідом роботи, педагогічні конкурси та виставки, зразкові лекції, обговорення рефератів тощо.

Суспільно-політичні, соціально-економічні та культурно-педагогічні чинники обумовили особливості розвитку теорії та практики навчання в Галичині міжвоєнної доби: посилення уваги до подальшої розробки теорії та практики навчання; зосередження зусиль на розробці такого змісту освіти, який би забезпечував підготовку молоді до реалізації української національної ідеї, най-вищого ідеалу нації, тобто виховання людей, спроможних активно боротися за створення своєї держави – України – і власною творчою працею приносити користь рідному народові; визначення українознавства

методологічною основою навчально-виховного процесу. Поглиблене вивчення у закладах освіти національної культури створить умови до активної участі в розбудові рідної, а тим самим і вселюдської культури.

В умовах існування української незалежної держави в навчально-виховному процесі закладів освіти можна творчо використати такі ідеї теоретичного і практичного доробку педагогів Галичини міжвоєнної доби: посилення виховної функції навчального процесу; актуалізація національного і громадянського виховання шкільної молоді; використання «госпітацій» у закладах з підготовки вчителів різного рівня акредитації, що дозволить наблизити майбутніх педагогів до школи, раніше і ґрунтовніше ознайомити їх з організацією навчально-виховного процесу, допоможе виробленню навичок свідомого застосування теоретичних положень у практиці шкільного життя, стане фундаментом їх педагогічної майстерності; врахування досвіду організації підвищення кваліфікації вчителів, психолого-педагогічної і методичної підготовки спеціалістів, включаючи проходження атестації; запровадження порядку, коли після закінчення педагогічного навчального закладу, випускник має право працювати вчителем тимчасово і зобов'язаний для переходу на постійну посаду через певний час практичної роботи скласти кваліфікаційний екзамен.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ*

1. Актуальні питання дидактики / За ред. В.І.Помагайби. – К: Вища школа, 1974. – 120 с.
2. Алексюк А. Загальні методи навчання в школі. – 2-е вид. перероб і доп. – К.: Рад.школа, 1981. – 201 с.
3. Андрухів І. Українські молодіжні товариства Галичини: 1861-1939 рр. – Івано-Франківськ, 1995.- 72 с.
4. Антонюк Г.Д. Орден Василіян та його освітня діяльність // Трибуна . – 1992. – № 2. – С.32-33.
5. Базник М. Деяко про педологію // УС.- 1922.- Ч.10. -С.8-10; Ч.11-12. – С.3-4.
6. Базник М. Деяко про науку рахунків у всенародних школах // ШВН. – 1927. – № 3. – С.13-16.
7. Базник М. Самодіагноз учителя // ШВН. – 1928. – Ч.1. – С.1-6.
8. Базник М. Педологія є основою виховання і навчання // ШВН. – 1928. – Ч.4. – С.1-5; Ч.5. – С.1-4.
9. Базник М. Кіно на послугах шкільного навчання // ШВН.- 1928.- № 5-6. – С.4-8.
10. Баїк Л. З історії розвитку української школи в Галичині (1869-1939 рр.) // Актуальні проблеми становлення і розвитку національної школи. – К., 1982.- С.5-17.
11. Баїк Л.Г. За освіту для трудящих. – Львів, 1983. – 192 с.
12. Бaley С. Нарис психології. – Львів; К.: Новітня бібліотека, 1922. – 139 с.
13. Барановський М. Педагогія для семінарій учительських і учителів шкіл народних. Вид. 4. – Чернівці, 1901. – 102 с.
14. Барбіна Є. С. Формування педагогічної майстерності в системі безперервної педагогічної освіти: Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України.- К., 1998.- 36 с.
15. Барна М.М. Розвиток педагогічної освіти в Східній Галичині (1867-1939 рр.): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 1996. – 25 с.

* У список використаної літератури не включені автори і назви творів, які згадуються в Додатках.

16. Барна М.М., Гірний О.І. Еволюція педагогічної освіти та державотворчі процеси у Східній Галичині (1772-1939 рр.) // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 2. – С.159-166.
17. Барна М.М. Розвиток педагогічної освіти в Галичині (1772-1939 рр.) // РШ. – 1998. – № 7-8. – С.34-48.
18. Барнич Я. Дещо про підручники до науки співу й музики // УШ. – 1929. – Ч.1-4. – С.61-63.
19. Безушко В. Як досліджувати діти // ШВН. – 1932. – Ч.4. – С.234-238.
20. Безушко В. Джон Дюї // ШВН. – 1933. – Ч.1. – С.2-6.
21. Безушко В. В чім суть поглядового навчання // ШВН. -1939. – Кн.1. – С.48-49.
22. Бень В. Що важніше: метода чи вислід праці // УС. – 1938. – Ч.3. – С.24.
23. Бех І. Біля витоків сутності особистості // Шлях освіти. – 1999. – № 2. – С.10-14.
24. Біланюк П. Потреби й основні завдання виховання // РШ. – 1936. – Ч.2. – С.25.
25. Біланюк П. Праця єдина з недолі нас вирве // РШ. – 1936. – Ч.9. – С.139-140.
26. Біланюк П. Не лише вчимо, але й виховуємо // РШ. – 1936. – Ч.20. – С.293-296.
27. Біланюк П. Значення виховання // РШ. – 1937. – Ч.20. – С.282-285.
28. Біланюк П. До чого змагає сучасна школа взагалі і Рідна Школа зокрема // РШ. – 1938. – Ч.12. – С.218-219.
29. Біленький Я. Українські приватні школи в Галичині.- Львів: УПТ, 1922.- 16 с.
30. Біленький Я. Голод книжки // УШ. – 1933. – Ч.1-2. – С.1-7.
31. Біленький Я. Навчання української мови в середній школі // УШ. – 1934. – Річник XIX. – С.15-42.
32. Біленький Я. Задуми і дійсність: Як навчаємо української мови в середній загально-освітній школі // УШ. – 1939. – Ч.1-6. – С.2-29.
33. Богачевський Ю. Про можливість кореляції при навчанні математики і фізики // РШ. – 1936. – Ч.18. – С.262-263.
34. Богданів Ю. Нові програми й учитель // Методика і шкільна практика: Додаток до ШВН. – 1933. – IV річник. – С.188-203.

35. Богданів Ю. Педагогічна психологія // ШВН. – 1934. – Ч.2. – С.77-83.
36. Божиковський М. Синтетично-аналітична метода в початковім навчанні рахунків // Учитель. – 1925. – Т.2. – С.104-112.
37. Божиковський М. Рец. на кн.: І.Петрів, Д., Петрів. Зразкові лекції природи в III класі в 1, 2, 3, 4, 5, 6 і 7-ми класових вселюдних школах, зладжені згідно з міністріальною програмою: Підручник для учителів // Учитель. – 1925. – Т.2. – С.158-159.
38. Бондар В., Руденко Ю. Українська педагогіка. Теорія національної освіти і навчання: Дидактика. Проект програми для педагогічних вузів, факультетів // Освіта. – 1998. – 25 лютого – 6 березня.
39. Бондарь А.Д. Становлення і розвиток загальноосвітньої школи і суспільного виховання на Україні в період воєнної інтервенції і громадянської війни (1917-1920) // Педагогіка. Респуб. наук.-метод. зб. – 1967. – № 6. – С.129-140.
40. Б.Ол. Індивідуальна психологія // РШ. – 1939. – Ч.12. – С.174-175.
41. В.Б. Як часто писати би шкільні вправи? // УС.-1938.-Ч.2.-С.16.
42. В.М. Плебісцитові підсумки // Діло. – 1926. – 9 квітня.
43. Ваврисевич М. Що таке є вчительство: чи воно є ремесло чи мистецтво? // УС. – 1922. – Ч.5. – С.2-3.
44. Ваврисевич М. Порадничок учителя нової української школи. – Берлін: Українське Слово, 1924. – 122 с.
45. Вакаційні учительські курси // УС. – 1926. – Ч.6. – С.30.
46. Васькович Г. Кершенштайнер і українська педагогіка. – Мюнхен, 1970.-172 с.
47. Ващенко В.С. Перші підручники з української мови // Українська мова в школі. – 1961. – № 5. – С.81-87.
48. Ващенко Г. Загальні методи навчання. Ч.1. – Мюнхен: Вільний український університет, 1948. – 98 с.
49. Ващенко Г. Основні засади розумового виховання української молоді // Авангард. Ч.1 (132). Рік XXXI. – С.62-64.
50. Велигорський І. Навчання граматики рідної мови // УШ.- 1929.- Ч.1-4.- С.33-41.
51. Велигорський І. Українознавство // УШ. – 1934. – Річник XIX. – С.12-15.
52. Великанович Д. Вспулжище на звалищах українських шкіл // Діло. – 1933 – 29 січня

53. Великанович Д. Поможім добрій справі // Діло. – 1934. – 7 травня
54. Великанович Д. Про організацію ліцеїв // ШВН. – 1936. – Кн. 2. – С.94-96.
55. Великанович Д. Шкільна політика супроти Українців: 3 промови посла Дмитра Великановича... 21 лютого 1936 р. // РШ. – 1936. – Ч.7-8. – С.108-109.
56. Великанович Д. За українську школу: В справі зміни закону з 31 липня 1924 про мову навчання в державних школах. – Львів: Рідна школа, 1937. – 56 с.
57. Великанович Д. Шкільні, освітні та вчительські справи в Соймі. Промова посла Д.Великановича 20 лютого 1939 р. // УС. – 1939. – Ч.6. – С.71-77.
58. Верига В. Там, де Дністер круто в'ється: Історичний нарис виховно-освітньої політики в Галичині на прикладі учительської семінарії та гімназії в Заліщиках. 1899-1939. – 2-е вид. – Львів: Каменяр, 1993. – 278 с.
59. Виконавчий розпорядок до шкільного закону для «кресів» // Діло. – 1925. – 25 січня.
60. Вислід конкурсу на методичні праці // УС. – 1939. – № 12. – С.8.
61. Вихрущ В. О. Дидактична думка в Україні.- Тернопіль, 2000. – 443 с.
62. Вихрущ В.О. Розвиток теоретико-онцептуальних основ вітчизняної дидактики (друга половина XIX – початок XX ст.): Автореф. Дис. ... д-ра пед. наук – К., 2001. – 38 с.
63. Вишневський О. До проблеми змісту навчання // РШ.. – 1991. – № 6. – С.9-15.
64. Вишневський О. Національно-духовне відродження в українській школі. На допомогу вчителям і студентам педінституту. – Дрогобич, 1992. – 47 с.
65. Вишневський О. Методи і чинники сучасного українського виховання: на допомогу вчителям і студентам пед. інститутів. – Дрогобич: Рідна школа, 1996.- 31 с.
66. Вишневський О. Сучасне українське виховання: Педагогічні нариси. – Львів, 1996. – 238 с.
67. <Від редакції > // УС. – 1922. – Ч.5. – С.9.
68. Від редакції // УШ. – 1932. – Ч.1. – С.1-2.

69. Вільшанецький З. Українська лектура в навчанні історії // Методика і шкільна практика: Додаток до ШВН. – 1933. – С.61-72.
70. Вісті з окружних відділів // УС. – 1936. – Ч.3. – С.23; Ч.7. – С.26; Ч.11. – С.23.
71. Вовк Л.П. Генезис пріоритетних тенденцій освіти дорослих в Україні (II половина XIX – 20-ті роки XX ст.) : Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.01/Український державний педагогічний університет ім. М.Драгоманова. – К., 1996. – 49 с.
72. Волошин А. Спомини. – Ужгород, 1923. – 95 с.
73. Волошин Августин: Єго життя і діяльність: З нагоди ювілею 50-літніх уродин і 25-літньої праці. – Ужгород: УНО, 1924. – 32 с.
74. Врецьона Г. Воспитуюча наука // Шкільна Часопись. – 1881. – Ч.8. – С.57-58; Ч.9. – С.65-66; Ч.10. – С.73-74.
75. В справі вписов до львівських шкіл і захоронок // Діло. – 1928. – 25 червня.
76. В чому зло // УС. – 1936. – Ч.6. – С.111-113.
77. Галушинський М. Національне виховання. – Львів, 1920. – 30 с.
78. Галушинський М. Народня освіта і виховання народу: Методи й цілі. – Львів: Просвіта, 1920. – 34 с.
79. Галушинський М. Шкільне питання і загально-народна освіта // Діло. – 1924. – 6 січня.
80. Галушинський М. Світляні образи на послугах освіти // Народня Просвіта. – 1925. – Ч.6. – С.92-93.
81. Галушинський М. Самоосвіта вчителя // Учитель. – 1925. – Т.1. – С.3-9.
82. Галушинський М. Найближчі завдання на просвітницькому полі // Діло. – 1926. – 2 травня.
83. Гасенко Ю. З руху міжнародних учительських організацій // УС. – 1931. – Ч.7-8. – С.134-143; Ч.9-10. – С.174-177.
84. Гасенко Ю. З практики Дальтон-плянун в школах другого ступеня на Радянській Україні // ШВН. – 1931. – Ч.9. – С.333-337; Ч.10. – С.380-384.
85. Герасимович І. Українські школи під польською владою. – Станіслав: Бистриця, 1924. – 16 с.
86. Герасимович І. Уздоровлення українського приватного шкільництва // Діло. – 1925. – 18,19 липня.
87. Герасимович І. На тривогу! Основи української нації zagrożені. – Львів: Рідна школа, 1929. – 152 с.

88. Герасимович І. Як проводити шкільний плебісцит за українську мову навчання: Практичний підручник з текстом закону і нового виконного порядку. – Львів, 1939. – 46 с.
89. Герцюк Д. Педагогічна освіта в Галичині у другій половині ХІХ-на початку ХХ ст. // Вісник Львівського ун-ту: Студент – майбутній вчитель. – Львів, 1991. – С.69-79.
90. Герцюк Д.Д. Учительський рух на західноукраїнських землях (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.) Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01/ Київський університет ім.Тараса Шевченка. – К., 1996. – 24 с.
91. Гончаренко С.У., Мальований Ю.І. Соціально-педагогічні проблеми розбудови української школи // Рідна школа. – 1993. – № 4. – С.51-56.
92. Гончаренко С.У. За збереження єдності освітнього простору України // Педагогічна газета. – 1996. – № 7. – С.1.
93. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
94. Горицвіт О. За долю вчительства // Діло. – 1934. – 23 лютого.
95. Грицак Є. Українські педагогічно-шкільні та вчительські часописи і журнали // УШ. – 1938. – Ч.7-12. – С.134-142.
96. Грицак Є. Навчання української граматики: Науки про мову в гімназії і в ліцеї // УШ. – 1939. – Ч.1-6. – С.47-67.
97. Гриценко М.С. Нариси з історії школи в Українській РСР (1917-1965). – К.: Рад.школа, 1966. – 260 с.
98. Грушевський М.С. Про українську мову і українську школу. – К., 1991. – 46 с.
99. Грушевський М.С. Наша школа // Наша школа. – 1909. – Кн.1. – С.1-5.
100. Дальтон-плян // ШВН. – 1928. – Ч.7-9. – С.18-19
101. Дем'яненко Н.М. Загальнопедагогічна підготовка вчителів в Україні (ХІХ-перша третина ХХ ст.). – К.: ІЗМН, 1998. – 323 с.
102. Державна національна програма «Освіта. (Україна ХХІ століття)» – К.: Райдуга, 1994. – 60 с.
103. Державна Рада Публічного Виховання // УС. – 1938. – Ч.19. – С.270.
104. Дзерович Ю. Педагогіка. – Львів, 1937. – 240 с.
105. Дивні дива! Містерія в українських середніх школах // Діло. – 1925. – 22 січня.

106. Дівнич А. Августин Волошин // Діло. – 1924. – 6,7 березня.
107. Діяльність «Рідної Школи» // Діло. – 1928. – 14 січня.
108. Діяльність «Рідної Школи» за час від 1 вересня 1932 до 31 серпня 1933р. // ШВН. – 1933. – Ч.4. – С.226-227.
109. Дович. Галицьке шкільництво під національним оглядом // УС. – 1914. – Ч.20. – С.356.
110. Домбровський А. Наука стилю в народній школі // ШВН. – 1928. – Ч.4. – С.5-9.
111. Домбровський А. Нові методи навчання в першій класі. Спроби дальтонівської методи в Кракові, метода Кожішко-Юнгбавера в Чехії // ШВН. – 1928. – Ч.6. – С.15-16; Ч. 7-9. – С.11-15; Ч.10. – С.10-12; Ч. 11. – С.10-14.
112. Домбровський А. Не легковажимо тестів // УС. – 1939. – Ч.1. – С.34; Ч. 4. – С.16-18.
113. Домбровський А. Буквар для неграмотних «Рідне слово». – Львів: Просвіта, 1928. – 75 с.
114. Дорошенко Н. Освітньо-виховне значення екскурсії із призначеною метою // Освіта і виховання. – 1934. – Ч.5. – С.17-18.
115. Дорошенко Н. Софія Русова як педагог : 3 нагоди 80-ліття уродин // ШВН. – 1936. – Ч.1. – С.4-10.
116. Дужий М. Нарис організації й методики популярних викладів. – Львів: Просвіта, 1928. – 39 с.
117. Духнович О. Народная педагогия в пользу училищ и учителей сельских. – Львів, 1857. – 126 с.
118. Енциклопедія українознавства: В 2-х т. / Під ред. проф. д-ра В.Кубійовича і проф. д-ра З.Кузелі. – Мюнхен; Нью-Йорк, 1949. – 1230 с.
119. Енциклопедія Українознавства: Загальна частина: В 3-х т. – Т.3. – К., 1995. – 933 с.
120. Енциклопедія Українознавства: Словникова частина / Голов. ред. проф. д-р В.Кубійович: В 10-ти т. – Париж; Нью-Йорк: Молоде життя, 1955-1984.
121. Євтух М.Б. Розвиток освіти і педагогічної думки в Україні (кінець ХУІІІ- перша половина ХІХ століття): Автореф. дис... д-ра пед. наук. 13.00.01/ Київський університет імені Тараса Шевченка. – К., 1996. – 70 с.
122. Євшан М. Національне виховання // Галичина. – 1997. – Кн.1. – С.103-109.

123.Завгородня Т.К. Педагогічна журналістика західноукраїнських земель і проблеми шкільної дидактики (1919-1939 роки) // Українська періодика: Історія і сучасність. – Житомир, 1994. – С.88-90.

124.Завгородня Т.К. Степан Сірополко і розвиток дидактичної думки на Україні // Ідеї національної школи у педагогічній спадщині Софії Русової та Степана Сірополка. – Івано-Франківськ, 1996. – С.176-177.

125.Завгородня Т.К. Методи навчання в школах Галичини (20-30-ті роки ХХ ст.) // Ідея національного виховання в українській психолого-педагогічній науці ХІХ-ХХ століття. – Коломия: Вік, 1997. – С.67-68.

126.Завгородня Т.К. Проблеми педагогічної майстерності вчителя: Визначення показників і рівня її сформованості // Джерела. Науково-методичний вісник (Івано-Франківськ) – 1995. – № 5. – С. 55-59.

127.Завгородня Т.К. Психолого-педагогічні проблеми викладання зарубіжної літератури // Джерела. – 1997. – № 3 (12). – С. 66-71.

128. Завгородня Т. К. Розвиток дидактичної думки в Галичині у 20-30-і роки ХХ ст. // Обрії. – 1998. – № 1 (6). – С. 8-12

129.Завгородня Т.К. Підвищення кваліфікації вчителів у Галичині (20-30-ті роки ХХ ст.) // Обрії. – 1998. – № 2. – С.17-21. 1999. – № 2. – С. 30-31.

130.Завгородня Т.К. Дидактична думка в Галичині (1919-1939 роки). – Івано-Франківськ: Плай, 1998. – 166 с.

131.Завгородня Т. К. Підготовка вчителів для української народної школи Галичини (1919-1939 роки) – Івано-Франківськ: Плай: 1999. – 135 с.

132.Завгородня Т.К. Підвищення професійної кваліфікації вчителів Галичини (1919-1939 роки): Дидактичний аспект. – Івано-Франківськ: Плай, 1999. – 88 с.

133.Завгородня Т. К. Навчити учня вчитися // Рідна школа. – 1999. – № 2. – С.50-52.

134.Завгородня Т. Використання підручника С.Смаль-Стоцького «Граматика української мови» в школах Галичини (20-30-ті рр. ХХ ст.) // Педагогічні ідеї С.Смаль-Стоцького в контексті розвитку національної освіти й виховання. – Чернівці, 1999. – С.47-49.

135.Завгородня Т. К. Проблема українських шкільних підручників у Галичині (20-30-ті рр. ХХ ст. // Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наукових праць. Вип.43: Педагогіка та психологія. – Чернівці: ЧДУ, 1999. – С. 36-43.

136.Завгородня Т. К. Василь Пачовський про вивчення української літератури в школі // Дивослово. – 1999. – № 6. – С. 37-38.

137.Завгородня Т. К. Проблема підготовки вчителя-вихователя: Історія і сучасність // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1999. – № 2. – С. 156-162.

138. Завгородня Т. К. Курсова підготовка вчителів народних шкіл Галичини (20-30-ті роки ХХ ст.)// Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наукових праць. Вип. 56: Педагогіка та психологія. – Чернівці: ЧДУ, 1999. – С. 104-108.

139.Завгородня Т.К. «...Виховник народу в широкому розумінню» (Іван Юцишин про українського вчителя Галичини) // Галичина: Науковий і культурно-просвітній краєзнавчий часопис. – 1999.- № 3. – С. 145-150.

140.Завгородня Т. К. Розвиток теорії і практики навчання в Галичині в 20-30-х роках ХХ ст. у контексті наукових пошуків європейських країн // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського: Збірник наукових праць. – Вип. 8-9. – Одеса: ПДПУ, 1999. – С. 183-189.

141.Завгородня Т. К. Творчий підхід до вивчення української мови в учительських семінаріях Галичини (1919-1939 рр.) // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1999. – № 4. – С. 221-225.

142.Завгородня Т. К. Підготовка майбутніх вчителів-вихователів у Галичині (20-30-ті роки ХХ ст.) // Українська система виховання: проблеми, перспективи. – Івано-Франківськ: Серія «Педагогіка, етнографія». Вип. 27.- 1999. – С. 133-137.

143.Завгородня Т. К. Теорія і практика навчання в контексті світових систем європейських держав 30-х років ХХ століття. // Вісник Прикарпатського університету. – Педагогіка. – Івано-Франківськ: Плай, 1999. – С. 70-76.

144.Завгородня Т. К. Особливості розвитку української теорії і практики шкільного навчання в Галичині міжвоєнної доби // Вісник Львівського національного університету ім. Івана Франка: Серія педагогічна. – № 14. – Львів, 1999. – С. 104-114.

145.Завгородня Т.К. Українознавство як основа змісту шкільної освіти у Галичині (20-30-ті роки ХХ ст.) // Науковий вісник Чернівецького університету: Зб. наукових праць. Вип. 78: Педагогіка та психологія. – Чернівці: Рута, 2000. – С. 28-33.

146. Завгородня Т.К. Денис Петрів – галицький педагог // Обрії. – 2000. – № 1. – С.14-16.

147.Завгородня Т.К. Психологічні засади організації навчально-виховного процесу в школах Галичини (20-30-ті рр. ХХ ст.) // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського: Збірник наукових праць. – Вип. 3-4. – Одеса: ПДПУ, 2000. – С. 173-179.

148.Завгородня Т.К. Організація навчання // Івано-Франківська (Станіславівська) українська державна гімназія: Історико-педагогічний нарис /Під загальною редакцією Б. Ступарика. – Івано-Франківськ, 2000. – С. 103-113.

149.Завгородня Т. К. Ідея державотворення в змісті освіти навчальних закладів Галичини у 20-30-х роках ХХ ст.) // Гуманізація навчально-виховного процесу: Науково методич. зб. – № 7 / За ред. Легенького Г.І., Сипченко В.І. – Слав'янськ, 2000. – С.288-295.

150.Завгородня Т.К. Модель сучасного вчителя у педагогічній спадщині М.Стельмаховича // Сподвижник української етнопедагогіки (На пошану дійсного члена АПН України Мирослава Стельмаховича. – Івано-Франківськ. – Серія «Педагогіка, етнографія». Вип. 25. – 1999. – С.83-89.

151.Завгородня Т.К. «Виховати творчого, працездатного і продуктивного громадянина» (Педагогічна концепція Ярослава Кузьміва). – Івано-Франківськ: Плай, 2001.- 88 с.

152.Завгородня Т.К. Науковий доробок українських галицьких педагогів у галузі дидактики: Хрестоматія. Навч. посіб. Упорядник Т. К. Завгородня.- Івано-Франківськ: Плай, 2002. – 232 с.

153.Завдання «Рідної Школи» під теперішню хвилину // Діло.- 1933.- 24 квітня.

154.За два тижні // УС. – 1938. – Ч.19. – С.279-281.

155.Зайченко І.В. Проблеми української національної школи в пресі другої половини ХІХ – початку ХХ ст.: Автореф. дис... д-ра . педагог. наук: 13.00.01 / Інститут педагогіки АПН України. – К., 1996. – 43 с.

156.Заклинський Б. Писанка. Читанка для II кл. – Косів, 1919. – 31 с.

157.Заклинський Б. Історія українського виховання. Ч. 1. – Коломия: Накл. М.Велигорського, 1919. – 24 с.

158.Заклинський Б. Національне виховання. – Львів, 1927. – 31 с.

159.Заклинський Б. Клясична чи гуманістична школа? // ШВН. -1928. – Ч.5. – С.14-15.

160.Заклинський Б. Методика усного і письменного стилю для всіх шкіл. Додаток: Збірка практичних задач. – Львів: Накл. Матвійчука, 1929. – 192 с.

161.Заклинський Б. Учитель // ШВН. – 1929. – Ч.1. – С.1-3.

162.Закон України «Про освіту». – К., 1996. – 37 с.

163.Звідомлення Дирекції приватної Гімназії кружка Українського Педагогічного Товариства в Рогатині за шкільний рік 1924-25. Рогатин, 1925. – 48 с.

164.Звідомлення з діяльності Товариства ВПУВ за 1937 р. // УС. – 1938. – Ч.8-9. – С.90-120.

165.Звіт Державної гімназії з руською мовою викладання в Станіславові за 1920-21 – 1938-39 навчальні роки. – Станіслав, 1921-1939.

166.3 голосів преси. Перша ліцеальна матура // УШ. – 1939. -Ч.1-6. – С.124-126.

167.3 документів часу // УС. – 1925. – Ч.11. – С.17.

168.Здріль Г. Познайомлення з відмінками іменника: Лекція граматики в ІV класі народної школи // УС. – 1935. – Ч.10. – С.149-151.

169.3 життя школи на Україні // Діло. – 1926. – 8 вересня. – С.3.

170.Золотухіна С.Т. Розвиток теорії та практики виховуючого навчання в історії вітчизняної педагогічної думки (ІХ-ХІХ ст.): Автореф. дис... д-ра педагог. наук: 13.00.01/ Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 1995.- 48 с.

171.Зязюн І.А. Педагогічна освіта в сучасних умовах // Вища і середня педагогічна освіта: Зб. – Вип.1. – К., 1991. – С.6-9.

172.Іванчук О. Вага національної школи в напрямі національного освідомлення мас // Учитель. – 1905. – Ч.13. – С. 193-195; Ч.14. – С. 209-211.

173.Ідея національного виховання в українській психолого-педагогічній науці ХІХ-ХХ ст. – Коломия: Вік, 1997. – 330 с.

174.Із польської педагогічної літератури // ШВН. – 1934. -Ч.1. – С.202-208.

175.Із практики Дальтон-плану в українській школі. Збірник статей за ред. А. Срібного.- Харків: Держ. вид. України, 1930. – 89 с.

176.Ісаїв П. Оцінка педагогічних метод // ШВН. – 1933. – Ч.1. – С.54- 59.

177.Історичний погляд на осяги вчительства // УС. – 1938. -Ч.7. – С.69-71.

- 178.Калинович В. Наша молодь у переломній добі. – Львів, 1926. – 94 с.
- 179.Каськів О.Й. Педагогічні погляди та громадсько-просвітницька діяльність Богдана Заклинського. Автореф. дис... канд. педагог. наук: 13.00.01 / Прикарпатський університет ім. В.Стефаника. – Івано-Франківськ, 1998. – 16 с.
- 180.Кваліфікація вчителства // УС. – 1936. – Ч.4. – С.60-61.
- 181.Кершенштайнер Г. Що таке державно-громадянське виховання. 3-є вид. – К., 1918. – 94 с.
- 182.Кичук Н.В. Становлення творчої особистості майбутнього педагога // Рідна школа. – 1990. – № 9. – С.87-90.
- 183.Клин Б. Національне виховання. – Берлін: Українське слово. – 1923. – 36 с.
- 184.Кліт-Цегельська Л. Український інститут для дівчат у Перемишлі в роках 1921-1939 // Український інститут для дівчат у Перемишлі. – Дрогобич: Відродження, 1995. – С.20-36.
- 185.Кляп М.І. Педагогічна діяльність А.Волошина в 20-30-х рр. ХХ ст. Автореф. дис. ... канд. педагог.наук: 13.00.01/Прикарпатський університет ім.В.Стефаника. – Івано-Франківськ, 1998. – 18 с.
- 186.Кляпаред Е. Історія розвитку експериментальної педагогії // УС. – 1923. – Ч.3-4. – С.33-38; Ч.5. – С.65-72; Ч.6. – С.81-86.
- 187.Княжинський А. Шкільна й домашня лектура // УШ.– 1929. – Ч.1-4. – С.42-54.
- 188.Княжинський А. Доповняльна українська лектура у народній школі // УС. – 1939. – Ч.11. – С.77-80.
- 189.Княжинський А. Дух нації: Соціологічно-етнопсихологічна студія. – Нью-Йорк; Філадельфія; Мюнхен: Вид. Наук. Т-вом ім.Шевченка в ЗДА, 1959. – 291 с.
- 190.Коваленко В. Вплив ідей Д.Дьюї на українську школу й педагогіку 1920-1930 років // Шлях освіти. – 1997. – № 4. – С.51-55 .
- 191.Ковальчук М. Про практичний іспит на учителя прикладних шкіл народних // УС. – 1929. -Ч.6. – С.13-16.
192. Кодлюк Я. П. Теорія і пратика підручникотворення в початковій освіті. – К.: Наш час, 2006. – 368 с.
193. Козій Д. Пізнання психофізичної структури вихованців // УШ. – 1932. – Ч.6-9. – С.90-94.

194. Козій Д. Деякі психологічні моменти завдання домашніх письмових праць // ШВН. – 1939. – Ч.1. – С.50-51.
- 195.Конкурс // УС. – 1939. – № 4. – С.9-10.
- 196.Конрад С. Неграмотність на українських землях // РІШ. – 1936. – Ч.15-16. – С.217-220.
- 197.Концепція національного виховання // Рідна школа. – 1995. – № 6. – С.18-25.
- 198.Копач І. З історії українських шкільних книжок // 25-ліття тов-ва «Учительська Громада». Ювіл. наук. зб. – Львів, 1935. – С.137-138.
- 199.Коренець Д. На дорозі до уніфікації шкільництва // УШ. – 1929.- Ч.1-4. – С.90-93.
- 200.Коцовський В., Огоновський О. Методика граматики руської мови для IV кл. вселюдних шкіл. 3-є вид.- Львів: ДВШК, 1923. – 104 с.
- 200 а. Красовицький М. На власні очі. Проблеми морального виховання учнів у теорії і практиці вітчизняної та американської педагогіки. – К.; Нью-Йорк: Пед. думка, 1998. – 160 с.
- 201.Криза народної книжки // УС. – 1935. – Ч.9. – С.181.
- 202.Крисюк С.В. Становлення та розвиток післядипломної освіти педагогічних кадрів в Україні (1917-1925 рр.) Автореф. дис... д-ра пед наук. 13.00.01, 13.00.04 / Київський університет імені Тараса Шевченка. – К., 1996. – 48 с.
- 203.Крушельницький А. На провесні життя: Українська читанка для другої кляси середніх шкіл. Т.1. – Львів: ДВШК, 1929. – 237 с.
- 204.Кугутяк М. Галичина: Сторінки історії. – Івано-Франківськ, 1993. – 168 с.
- 205.Кузьминський А.І. Організаційно-педагогічні основи безперервної освіти педагогічних кадрів. Автореф. дис... канд. педагог. наук: 13.00.01 / Український державний педагогічний університет ім.М.Драгоманова. – К., 1997. – 28 с.
- 206.Кузьмич.Проти польонізації українського шкільництва // Діло. – 1925.- 17 вересня.
- 207.Кузьмів Я. Бігевіоризм і педагогіка // ШВН.- 1930. – Ч.1 – С.14-16; Ч.3 – С.74-77.
- 208.Кузьмів Я. Шкільні характеристики учнів // ШВН. – 1930. - Ч.7. – С.204-210.
- 209.Кузьмів Я. Головні напрямки сучасної психології // ШВН. - 1931. – Ч.1.- С.11-15.

210. Кузьмів Я. Із педагогічних спроб // ШВН. – 1931. – Ч.4. – С.135-136.
211. Кузьмів Я. Огляд західно-європейської педагогічної думки в 1931 р. // ШВН. – 1932. – Кн.2-3. – С.176-181.
212. Кузьмів Я. Синтетичне навчання // ШВН. – 1933. – Кн.1.- С.6-13; Кн.2-3.-С.65-80.
213. Кузьмів Я. Світ очима сільської дитини. Причинок до психології дитини українського села. – Львів, 1934. – 72 с.
214. <Кузьмів Я.> Дальтон-плян у сільській школі // Методика і шкільна практика: Додаток до ШВН. – 1933. – Ч.2-3. – С.57-61.
215. Кузьмів Я. Письменні вправи в народній школі: Засади, методика, розподіл, зразки лекцій. – Львів: Тов-во ВПУВ, 1938. – 82 с.
216. Кузьміва М. Про наші шкільні підручники // Учительський голос (Коломия). – 1919. – Ч.2. – С.3-4.
217. Кузьмович В. Мої помічання щодо виховання, навчання й організації гімназій Рідної школи // УШ. – 1929. – Ч.1-4. – С.1-16.
218. Кузьмович В. Проблеми розбудови шкільництва // Діло. – 1933. – 1,3 травня.
219. Кузьмович В. Рідна Школа, виховання й організація українського приватного шкільництва // Діло. – 1933. – 29, 30 грудня.
220. Кузьмович В. Польська освітня політика // РШ. – 1936. – Ч.3. – С.36-38.
221. Культурне життя в Україні. Західні землі.- Т.1 (1939-1953).- К.,1995.- 751 с.
222. Курляк І.Є. Українська гімназійна освіта у Галичині (1864-1918 рр.) – Львів, 1997.- 221 с.
223. Курси експериментальної психології і пробних тестів у школі в «Оселі» в Ворохті // ШВН. – 1929. – Ч.10. – С.24-25.
224. Кухта І. Психологічні підстави нових програмів // Методика і шкільна практика: Додаток до ШВН. – 1933. – IV річник. – С.136-142.
225. Кухта І. Учитель – виховник і його постава до учня (В освітленні психологічних дослідів) // ШВН. – 1934. – Ч.3. – С.167-183.
226. Куцій М. Драматизація в другому відділі народної школи // ШВН.- 1927. – № 9. – С.12-14.
227. Куцій М. Наука прислівника в IV відділі // ШВН. – 1928. – № 5. – С.12-13.
228. Куцій М. Шкільний альбом // ШВН. – 1928. – № 7-9. – С.15-16.

229. Куцій М. Правописні вправи і диктати, основані на описах та оповіданнях. Підручник для школи і самонавчання. – Станіслав: Накладом автора, 1929. – 56 с.
230. Кушнірчук Р. Рідна школа в Космачі // Гуцульський край. – 1992. – 1 жовтня; 8 жовтня.
231. Лаба С.В. Ідея української національної школи у педагогічній пресі на західноукраїнських землях у другій половині XIX – на початку XX ст. Автореф. дис. ... канд. педагог. наук: 13.00.01 / Прикарпатський університет ім.В.Стефаника. – Івано-Франківськ, 1994. – 19 с.
232. Левицький В. Історія виховання і навчання: Підручник для шкільного та загального вжитку. – Львів: Нова українська школа, 1925. – 90 с.
233. Левицький Ю. Наука фізики в учительських семінаріях // УШ. – 1929. – Ч.1-4. – С.25-33.
234. Липський Я.Ю. Дві батьківщини – два патріотизми // Відродження.- 1995.- № 2. – С.10-12.
235. Лихоліття нашої школи // Діло. * 1928. – 27 травня.
236. Ліквідація українського шкільництва // Діло. – 1926. – 26 травня.
237. Лобай І. Лекція по Дальтон-пляну // ШВН. – 1931. – Ч.10. – С.397-399.
238. Луговий В.І. Тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні (теоретико-методологічний аспект). Автореф. дис... д-ра педагог. наук: 13.00.01 / Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України.- К.,1995. – 48 с.
239. Лукіянович Д. За нову школу // УШ. – 1932. – Ч.6-9. – С.116-117.
240. Лучишин І. Чим є для нас фахове шкільництво? // РШ.-1933. – Ч.2. – С.17-19.
241. Магалаєс С. Що освітник повинен знати про освіту і освітню працю // Життя і знання. – 1933. – Ч.2. – С.61-52.
242. Мадзігон В.Н. Зміст шкільної освіти: Яким йому бути // Педагогічна газета. – 1998. – № 6. – С.2.
243. Майборода В., Майборода С. Національні школи України: історія, розвиток, уроки // РШ. – 1992. – № 11-12. – С. 5-16.
244. Майборода В.К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917-1985 рр.). – К.: Либідь, 1992. – 196 с.

- 245.Макарушка О. Наука виховання: Підручник для шкіл і родин. – Львів: Нак. автора, 1922. – 152 с.
- 246.Макарушка О. Індивідуалізація в навчанні // УШ. – 1925. – Ч.4-6. – С.3-14.
- 247.Макарушка О. Перебудова середньої школи // УШ. – 1928. – Ч.4. – С.3-14.
- 248.Макух М. Становище вчителя в питаннях традиційного і реформістичного руху в вихованні й освіті // ШВН. – 1929. – Ч.10. – С.21-24; Ч.12. – С.12-17.
- 249.Маланюк С. Місцеві цінності в скарбниці національного виховання // Методика і шкільна практика: Додаток до ШВН. – 1933. – IV річник. – С.203-211.
- 250.Маргальяс С. Поради для освітників. – Львів, 1935. – 78 с.
- 251.Марків І. Начеркова метода // ШВН. – 1927. – № 1. – С.5-8.
- 252.Матвіїв-Мельник М. Методичний курс для учителів української мови // УШ. – 1933. – Ч.3-5. – С.34-47.
- 253.Матвійчук М. Методичний підручник до навчання перших початків українського письма. – Львів: Нова українська школа, 1924. – 126 с.
- 254.Матура таки остане // РШ. – 1937. – Ч.10. – С.139.
- 255.Мацьків Т. та ін. Історія Української Державної Гімназії в Станіславові // Альманах Станіславської Землі <Т.1>. – Нью-Йорк; Торонто; Мюнхен, 1975. – С.261-301.
- 256.Мацюк Я. Практичні вчительські іспити // ШВН. – 1930. – Ч.3. – С.68-73; Ч.5. – С.150-157.
- 257.Мацюк Я. Будова лекції // ШВН.- 1930. – Ч.9. – С.305-309; Ч.10. – С.337-342.
- 258.Мацюк Я. Природні зацікавлення й метода Декроля. – Львів: ВПУВ, 1931. – 102 с.
- 259.Мацюк Я. Практичний вчительський іспит // УС. – 1930. – Ч.6. – С.170-175.
- 260.Мацюк Я. Д-р Марія Монтессорі і її «діточі доми» // ШВН. – 1934. – Ч.3. – С.239-251.
- 261.Методичний курс навчання співу // УС. – 1926. – № 6. – С.31-32.
- 262.Мечник П. Індивідуальний листок: Вказівки для вчителя. Ч.2. – Львів: Рідна школа, 1924. – 16 с.

- 263.Мечник П. Індивідуальні характеристики шкільних дітей: Проект індивідуального листка з інструкцією для вчительства. – Львів: Накладом автора, 1934. – 31 с.
- 264.Микитей Г. 20-ти річчя появи «Української школи» // УШ. – 1938. – Ч.1-6. – С.5-9.
- 265.Микитей Г. Статистика українського середнього шкільництва // УШ. – 1938. – Ч.7-12. – С.120-125.
- 266.М<икитей> Г. За 8-літню загальноосвітню школу // УШ. – 1938. – Ч.7-12. – С.130-134.
- 267.Мирослав С. На маргінесі українських читанок для вселюдних шкіл // ШВН. – 1939. – Кн.1. – С.27-38.
- 268.Михайловський І. Ребус у шкільному навчанні // УС.- 1937.- Ч.9. – С.53-57.
- 269.Міз. Районні конференції // УС. – 1926. – Ч.11. – С.10-11.
- 270.Мітюрів Б.Н. Уміє учитися. – К.: Рад.школа, 1978. – 129 с.
- 271.Мороз М. Рец. на кн.: О.Макарушка. Наука виховання // УС. – 1922. – Ч.7-12. – С.29-30.
- 272.На порозі шкільної реформи // УШ. – 1932. – Ч.6-9. – С.81-89.
- 273.Нариси історії українського шкільництва (1905-1933) / За ред. О.В.Сухом-линської. – К.: Заповіт, 1996. – 302 с.
- 274.Народна просвіта. – 1924. – Ч.4. – С.58.
- 275.Народне шкільництво в Польщі напередодні реформи // УС.- 1925. – Ч. 11. – С.6-17.
- 276.Наукові програми в народних школах третього ступеня для дітей української наці-ональ-ності // ШВН. – 1934. – Кн.1. – С.1-6.
- 277.Невідкладні справи // УС. – 1935. – Ч.8. – С.177-180.
- 278.Не все добре з середньою школою // Діло. – 1929. – 12 травня.
- 279.Ничкало Н. Проблеми сучасної дидактики // Шлях освіти. – 1997. – № 3. – С. 52-54.
- 280.Ничкало Н. Дидактика повниться ідеями // Педагогічна газета.- 1997.- № 8. – С.4.
- 281.«Нова ера» в шкільництві // Діло. – 1925. – 30 серпня, 1 вересня.
- 282.Новий шкільний рік // РШ. – 1936. – Ч.17. – С.239-240.
- 283.Новини. // Діло. – 1926. – 4 червня.
- 284.Новини // Діло. – 1926. – 30 липня.
- 285.Нові підручники до науки латинської мови в українських гімназіях // УШ. – 1938. – Ч. 7-12. – С.142-149.

- 286.Нові підручники фізики, хемії й математики для українських гімназій // УС. – 1938. – Ч.7-12. – С.152-157.
- 287.Обсерватор. Виховні і освітні справи на сторінках преси // УС. – 1939. – Ч.10. – С.154-156.
- 288.Окружні відділи // УС. – 1926. – Ч.7. – С.31-33.
- 289.Онищук В. Активізація навчання старшокласників. – К.: Рад. школа, 1978. – 128 с.
- 290.Організуймо навчання дома // Діло. – 1933. – 4 серпня.
- 291.Паламарчук В.І. Як виростити інтелектуала: Посібник для вчителів і керівників шкіл.- Тернопіль: Богдан, 1999.- 149 с.
- 292.Педагогіка. Посібник для педагогічних вищих шкіл / За ред.С.Х.Чавдарова. – К.: Рад.школа, 1941. – 592 с.
- 293.Пеленський О. До школи // Ілюстрований великий народний календар на звичайний рік, 1921.- Станіслав-Коломия: Бистриця, 1920.
- 294.Перший Український Педагогічний Конгрес. 1935. – Львів, 1938. – 248 с.
- 295.Петрів Д., Петрова І. Зразкові лекції природи в III класі в 1, 2, 3, 4, 5, 6 і 7-ми класових вселюдних школах, зладжені згідно з міністріальною програмою: Підручник для учителів. – Львів: Накл. автора, 1925. – 62 с.
- 296.Петрів Д. Основи навчання // ШВН. – 1928. – Ч.1. -С.13-15.
- 297.Петрів Д. Декілька завваг про нові зусилля на полі штуки навчання // ШВН. – 1931. – Ч.9. – С.338-343.
- 298.Петрів Д. Рахунки і геометрія в III-ому і IV-ому відділах нижче організованих народних шкіл // Методика і шкільна практика: Додаток до ШВН. – 1932. – Ч.4. – С.81-92.
- 299.Петрів Д. Як підготувати зразкові лекції на районіві конференції// Методика і шкільна практика: Додаток до ШВН. – 1932. – Кн.1. – С.17-18.
- 300.Петрів Д. Реалізація наукових програмів //Методика і шкільна практика: Додаток до ШВН. – 1933. – Ч.4. – С.113-139.
- 301.Петрів Д. Занедбана ділянка (На маргінесі т.зв. плянів виховання) // Методика і шкільна практика: Додаток до УС. – 1938. – Ч.6. – С.37-39; Ч.10. – С.41-42.
- 302.П<етр>іва І. Наука геометрії в народній школі // ШВН. – 1928. – № 2.- С.13-14.

- 303.Петрів І. Конкрети до науки рахунків у народній школі // ШВН. – 1932. – Кн.4. – С.218-225.
- 304.Петрів І. Прогулянки в народній школі // ШВН. – 1933. – Кн.1. – С.46-51.
- 305.Петрива І. Навчання граматики в II-й класі: Один лекційний день // Методика і шкільна практика: Додаток до УС. -1935. – Ч.1. – С.5-8.
- 306.П<етр>ова <?> Дещо про нову програму науки // УС – 1922. – Ч.5. – С.9.
- 307.Петрова І. Діти говорять: Наука мови й вимови // Методика й шкільна практика. Додаток до ШВН. – 1936. – Ч.1. – С.6-11; Ч.2. – С.23-31; Ч.3. – С.33-36; Ч.4. – С.41-50; Ч.6. – С.57-64.
- 308.Петрова І., Рожанська О. Моя перша книжечка: Буквар. – Львів: ДВШК, 1937. – 65 с.
- 309.Пилипчук В.В. Проблема активності і самостійності учнів у дидактиці загально-освітньої школи України (1917-1937 рр.) Автореф. дис.... канд. педагог. наук: 13.00.01 / Київський державний університет ім. Тараса Шевченка. – К., 1994. – 21 с.
- 310.Підласий І.П. Закон мінімуму в дидактиці // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 2 – С.79-82.
- 311.Підласий І.П. Як підготувати ефективний урок: Кн.для вчителя. – К., Рад.школа, 1989.-204 с.
- 312.Підсумки шкільного плебісциту // Діло. – 1933. – 5 лютого.
- 313.Повітові шкільні конференції // УС. – 1921. – Ч.1. – С.4.
- 314.Полтавць В. Зірка: Буквар і перша читанка для шкіл. – 2-е вид. – Варшава: Наш край, 1927. – 103 с.
- 315.Польська освітня політика // РШ. – 1936. – Ч.3. -С.36-38.
- 316.Полянський Ю. Позаєвропейські краї та моря: Підручник географії для 3 класи середніх загальноосвітніх шкіл. – Львів: ДВШК, 1938. – 213 с.
- 317.Помагайба В.І та ін. Про поліпшення методів навчання у восьмирічній школі. – К.: Рад.школа, 1962. – 98 с.
- 318.Помагайба В.І. Робота вчителя в малокомплектних школах. 2-е вид., доп.- К.: Рад.школа, 1968. – 147 с.
- 319.Помагайба В.І. З історії становлення змісту навчання в загальноосвітній школі Української РСР (1917-1967) // Педагогіка. – 1968. – № 7. – С.3-25.

320. Попович О. Граматичні вправи для вищих клас всенародних шкіл а нижчих клас середніх і фахових шкіл тай до самонавчання. – Львів, 1928 – 96 с.

321. Потапова Л.В. Розвиток національної школи в Україні (1917-1933 рр.) Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Луганський державний інститут ім. Т.Г.Шевченка: Східно-українського університету.- Луганск, 1998. – 16 с.

322. Природописні розмови й читання: Для тетього відділу вселюдних шкіл. – Львів: ДВШК, 1926. – 144 с.

323. Програми <в народних школах третього ступеня для дітей української аціональності> // ШВН. – 1934. – Кн.1. – С.7-31.

324. Програмово-устроевий курс для вчительства приватних шкіл із українською мовою навчання // Методика і шкільна практика: Додаток до ШВН. – 1933. – IV річник. – С.231-238.

325. Проект зміни закону з 31 липня 1924 р. // УС. – 1937. – Ч.3. – С.45-46.

326. Проект програми навчання української мови в гімназіях з українською мовою навчання // УШ. – 1934. – Річник XIX. – С.43-55.

327. Про народні школи національних меншостей у Польщі // Діло. -1925. – 17, 18, 19 і 30 жовтня. Або: УС. – 1925. – Ч.12. – С.7-17.

328. Про образування учительства в Польщі // УС. – 1925. – Ч.5. – С.8-10.

329. Про пляни виховання // УС. – 1938. – Ч.14. – С.66-70; Ч.15. – С.66-70; Ч.17. – С.91-94.

330. Пташник В. За право навчати дома // Діло. – 1933. – 12 серпня.

331. Пушкар М. Як повинен учень економічно вчитися // ШВН. – 1934. – Кн.4. – С.251-259.

332. Пушкар М. Збирання творів народної усної словесності при помочі учнів і виховно-научне значення такої роботи // УС (Методика і шкільна практика). – 1935. – Ч.1. – С.1-5.

333. Радзикович В. Короткий нарис історії української літератури. Підручник для шкіл і самоосвіти. – Львів: Накл. Укр. книгарні й аетикваріні, 1931. – 298 с.

334. Радіо для українських школярів // УС. – 1937. – Ч.12. – С.24

335. Районові учительські конференції // УС. – 1926. – Ч.5. – С.10-16.

336. Реформа шкільництва в Польщі // ШВН. – 1932. – Кн.1. – С.31-42.

337. «Рідна Школа» у 1937-38 р. – Увідомлення Головної управи «Рідної Школи» за час від 1 вересня 1937 до 31 серпня 1938 // РШ. – 1938. – Ч.23-24. – С.353-418.

338. Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні (X – поч. XX ст.) / За ред. М.Д.Ярмаченка та ін. – К.: Рад. школа, 1991. – 379 с.

339. Ратальський В. Найновіший напрям в науці виховання // Учитель. – 1905. – Ч.1.- С.8-12; Ч.3.- С.30-35; Ч.4. – С. 43-45; Ч.6. – С.77-79; Ч.8. – С.114-116; Ч.10. – С.144-148.

340. Руденко Ю.Д. Розвиток теорії і практики формування в учнів наукового світогляду в історії педагогіки України (1917-1941): Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.01/ Український державний педагогічний університет ім.М.Драгоманова. – К., 1995. – 44 с.

341. Русова С. Дидактика: Конспект лекцій, читаних в Українському педінституті ім.М.Драгоманова в 1924-25 рр. – Прага: Сіяч, 1925. – 190 с.

342. Русова С. Суспільні питання виховання // Життя і знання. – 1929. – Ч.6. – С.161-163.

343. Русова С. Значіння соціальної психології для виховання // ШВН. – 1931. – Ч.1. – С.8-11; Ч.2. – С.46-50; Ч.3. – С.86-88; Ч.4. – С.128-131; Ч.5. – С.166-168.

344. Русова С. Сучасні течії в новій педагогіці // ШВН. – 1932. – Кн.1. – С.1-12; Кн.2. – С.65-76; Кн.3. – С.129-139; Кн.4. – С.185-202.

345. Русова С. О. Декролі // УШ. – 1933. – Ч.1-2. – С.7-13.

346. Русова С. Моральні завдання сучасної школи // УШ. - 1938. - № 7. – С.109-113.

347. Русова Софія і Галичина: 36. статей і матеріалів.- Івано-Франківськ, 1996.- 126 с.

348. С. Наука історії в гімназіях нового типу та історія України // Діло. – 1933. – 3 серпня.

349. Савченко О.Я. Розвиток пізнавальної самостійності молодших школярів. – К.: Рад.школа, 1982. – 176 с.

350. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів.- К.: Абрис, 1997.- 416 с.

351. Сагарда В.В. Концепція цілісної методичної системи підготовки педагога в умовах університетської освіти // Вища і середня педагогічна освіта: Метод.зб. Вип.18. -К., 1993, – С.16-22.

352. Сальоні Ю. Нарис методики української мови // УШ. – 1933. – Ч.3-5. – С.47-52; Ч.6-7. – С.87-105; Ч.8-9. – С.139-153. Окреме видання:

Ю.Сальоні «Нарис методики рідної мови». – Львів: Учительська Громада, 1933. – 41 с.

353.Семчишин М. Українознавство та його роля в школі // УС. - 1939. – Ч.6. – С.25-27.

354.Семчишин М. Домашня лектура в навчанні // УС (Методика і шкільна практика) – 1939. – Ч.13. – С.97-107

355.Семчишин М. Тисяча років української культури. – К., 1993. – 550 с.

356.Сисоева С.О. Теоретичні і методичні основи підготовки вчителя до формування творчої особистості учня. Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 1997. – 35 с.

357.Сільська школа на Радянській Україні // Діло.- 1925. – 6 листопада

358.Сімович В. Граматика української мови: Для самонавчання та в допомогу шкільній науці. Вид. 2-е з одніями й додатками. – К.; Ляйпціг: Українська накладня, <1919>. – 584 с.

359.Сірополко С. На шляху творення нової школи // Учитель. – 1925. – Т.1. – С.18-22.

360.Сірополко С. Рец. на кн.: В.Левицький. Історія виховання і навчання: Підручник для шкільного та загального вжитку // Учитель. 1925. – 1925. – Т.1. – С.158-161.

361.Сірополко С. Рец. на кн.: М.Матвійчук. Методичний підручник до навчання перших початків українського письма // Учитель. -1925. – Т.1. – С.162.

362.Сірополко С. Рец. на кн.: Ваврисевич М. Порадничок учителям нової національної школи // Учитель. – 1925. – Т.1.- С.164-166.

363.Сірополко С. Учительська бібліотека // Учитель. – 1925. – Т.2. – С.62-73.

364.Сірополко С. Національне виховання і позашкільна освіта // Діло. – 1925. – 5 лютого.

365.Сірополко С. Дальтон-плян у шкільному вихованню й навчанню. – Львів, 1928. – 36 с.

366.Сірополко С. Організація учительських екскурсій // ШВН.- 1928.- Ч.3. – С.10-14.

367.Сірополко С. Перебудова педагогічних шкіл в зв'язку з реформою трудшкіл на Советській Україні // ШВН. – 1930. – Ч.10. – С.322-326.

368.Сірополко С. Українське шкільництво на Буковині, в Галичині, на Закарпатті та в Канаді. – Прага, 1932. – 72 с.

369.Сірополко С. Народна освіта на Советській Україні // Варшава, 1934. – 239 с.

370.Сірополко С. Новий навчальний плян у школах на Советській Україні // РШ. – 1936. – Ч.4. – С.56-59.

371.Сірополко С. Педагогічні виставки // РШ. – 1936. – Ч.9. – С.129-131.

372.Сірополко С. Засоби наочності Педагогічної Виставки // РШ. – 1936. – Ч.15-16. – С.231-232.

373.Сірополко С. Історія освіти на Україні. – Львів: ВПУВ, 1937. – 174 с.

374.Смаль-Стоцький С., Гартнер Ф. Граматика української (руської) мови. Вид 4. – Львів: ДВШК, 1928. – 209 с.

375.Соневицький М. Реформа середнього шкільництва в Німеччині // УШ. – 1939. – Ч.1-6. – С.76-85.

376.Сорич М. Уцілів архів, хоча не весь: Архив документів про стан народної освіти в с. Мишин Коломийського району // Вісник Коломиї. – 1992. – 2 червня.

377.Справа української школи у Соймі // Діло. – 1928- 11 травня.

378.Стан і діяльність «Рідної Школи» 1936-1937: Річне увідомлення Головної управи Рідної Школи. – Львів, 1938. – 35 с.

379.Стельмахович М.Г. Народна дидактика. – К.: Знання, 1985. – 48 с.

380.Стельмахович М.Г. Українська народна педагогіка: Навчально-методичний посібник. – К., 1997.- 232 с.

381.Стельмахович М.Г. Теорія і практика українського національного виховання: Посібник для вчителів початкових класів та студентів педагогічного факультету. – Івано-Франківськ, 1996. – 180 с.

382.Степанишин С. Навчання не самоціль, а розвиток і виховання // Рідна школа. – 1997. – № 3-4. – С.40-44.

383.Степанишин С. Учителю, хто ти: ремісник чи творець? // Учитель. – 1998. – № 1. – С.52-56; № 2. – С.56-59.

384.Степення утраквізації // Діло. – 1925. – 19 вересня.

385.Стрийщина: Історико-меморіальний збірник: У 3-х томах. – Нью-Йорк; Торонто; Париж; Сідней. – Т. 1- 3, 1990; Т.3. – 1993. – 635 с.

386.Струманський В.П. Розвиток поняття політехнічного навчання і його сучасний зміст // Рідна школа. – 1990. – № 4. – С.69-75.

- 387.Ступарик Б. Національна школа: витоки історії. – Івано-Франківськ, 1992. – 190 с.
- 388.Ступарик Б. Шкільництво Галичини (1772-1939 рр.). – Івано-Франківськ, 1994. – 142 с.
- 389.Ступарик Б.М. Розвиток шкільництва Галичини (1772-1939): Автореф. дис...д-ра пед. наук: 13.00.01 / Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 1995. – 48 с.
- 390.Ступарик Б.М., Моцюк В.Д. Ідея національної школи та національного виховання в педагогічній думці Галичини (1772-1939). – Коломия: Вік, 1995. – 173 с.
- 391.Ступарик Б.М. До питання про мету національного виховання // Джерела (Івано-Франківськ). – 1995. – № 4. – С.3-10.
- 392.Ступарик Б.М. Діяльність «Рідної Школи» в міжвоєнну добу // Джерела. – 1996. – № 4. – С.27-34.
- 393.Ступарик Б., Сабат Н. Національна ідея в українській педагогіці ХІХ-ХХ ст. // Обрії (Івано-Франківськ). – 1997. – № 2. – С.24-27.
- 394.Ступарик Б.М. Національна школа: витоки, становлення. – К.: ІЗМН, 1998. – 334 с.
- 395.Ступарик Б. <Передмова> // Завгородня Т. Дидактична думка в Галичині (1919-1939). – Івано-Франківськ: Плай, 1998. – С.3-4.
- 396.Ступарик Б.М. Про двомовні (утраквістичні) школи у Галичині // Педагогіка і психологія професійної освіти (м. Львів). – 1998. – № 4. – С.35-40.
- 397.Ступарик Б., Калинчук Л. Вчитель – громадянин Григорій Врецьона. – Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 1998. – 72 с.
- 398.Ступарик Б., Ковальчук В. Життя, віддане національній ідеї. – Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 1998. – 56 с.
- 399.Ступарик Б., Михайлишин Р. Педагогічна концепція Івана Юцишина. – Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 1998. – 88 с.
- 400.Субтельний О. Україна: Історія. – К.: Либець, 1992. – 512 с.
- 401.Сухомлинська О.В. Зарубіжний педагогічний досвід в Україні в 20-ті роки // Рідна школа. – 1992. – № 2. – С.3-7.
- 402.Сухомлинська О.В. Концептуальні засади розвитку історико-педагогічної науки в Україні // Шлях освіти. – 1999. – № 1. – С.41-45.
- 403.Сучасна Польща // Діло. – 1925. – 25 грудня.
- 404.Сучасна українська школа і завдання учителя // Діло. – 1925. – 16 липня.

- 405.Терлецький Г. Виховне навчання. – Львів, 1939 (Педагогічно-методична бібліотека. – № 13). – 19 с.
- 406.Терлецький М. Навчання історії Сходу і Греції в зв'язку з новітніми дослідженнями і розкопками // УШ. – 1928. – Ч.1-4. – С.16-25.
- 407.Терлецький М. Кореляція в навчанні // УШ. – 1937. – Ч.4. – С.64-65.
- 408.Терлецький М. Українське приватне шкільництво // УШ. – 1938. – Ч.1-6. – С.32-36.
- 409.Терлецький М. Українське приватне середнє шкільництво // УШ. – 1938. – Ч.7-12. – С.108-119.
- 410.Титомир Я. За добру книжку для української дитини // Діло. – 1933. – 27 листопада
- 411.Трагедія з українським шкільним підручником // Діло. – 1938. – 20 жовтня.
- 412.Трагедія з українським шкільним підручником // УШ. – 1938. – Ч.7-12. – С.168-170.
- 413.Увідомлення діяльності Головного Відділу Товариства «Українська Громада» за 1928 р. // УШ. – 1928. – С.16-24.
- 414.Удар по педагогіці // РШ. – 1939. – Ч.8. – С.118-120.
- 415.Українська загальна енциклопедія. В 3-х т. / Під ред. І.Раковського. – Львів; Станіслав; Коломия: Рідна школа, 1933.
- 416.Українська мова в школі // Діло. – 1928. – 4 липня.
- 417.Українська школа в ярмі // Діло. – 1925. – 4 липня.
- 418.Українське Педагогічне Товариство // Діло. – 1925. – 31 жовтня.
- 419.Українські лектури для гімназій і ліцеїв // УШ. – 1938. – Ч.1-6. – С.26-31.
- 420.Українсько-польські відносини в Галичині у ХХ ст. – Івано-Франківськ: Плай, 1997. – 452 с.
- 421.Учитель. – Львів, 1890. – С.287-300.
- 422.Учительські кваліфікаційні іспити // ШВН. – 1928. – Ч.1. – С.15-18.
- 423.Федорович К. Українські школи в Галичині в світлі законів і практики. – Львів, 1924. – 94 с.
- 424.Федусевич М. Важкий обов'язок: На маргінесі думок про з'їзд українців // УШ. – 1938. – Ч.1-6. – С.22-26.

425. Федусевич М. За нові українські читанки для гімназій і ліцеїв // УШ. – 1939. – Ч.1-6. – С.30-46.

426. Філіпчук Г.Г. Українська етнокультура в змісті національної загальної та педагогічної освіти: Автореф. дис.... д-ра. пед. наук: 13.00.01; 13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України – К., 1996. – 50 с.

427. Франко І. Наші народні школи і їх потреби // Франко І. Повне збір творів: У 50-ти т. Т.46. – Кн.2. – К.: Наукова думка, 1986. – С.108-115.

428. Франко І. Що коштують наші школи? // Франко І. Повне збір творів: У 50-ти т. Т.44. – Кн.1. – К.: Наукова думка, 1984. – С.145-146.

429. Хронович В. Вивчення географії // УС. – 1938. – Ч.17. – С.81-91; Ч.18. – С. 99-106.

430. Хронович В. Практичні заняття в I і II класі вселюдних шкіл першого ступеня // УС. – 1939. – Ч.6. – С.28-33.

431. Хронович В. Практичні заняття в III і IV-ій класі вселюдних шкіл першого ступеня // УС. – 1939. – Ч.8. – С.55-58; Ч.10. – С.74-76; Ч.12. – С.90-96.

432. Хруцький С. У «новітній школі»: Промова Голови Українського Сеймового клубу посла Сергія Хруцького, виголошена на пленумі Союму дня 22 жовтня 1925 у загальній бюджетовій дебаті // Діло. -1925. – 1-10 листопада.

433. Хто винен // УС. – 1925. – Ч.7. – С.14.

434. Цегельський Р. Про науку фізики і хемії у наших середніх школах // УШ. – 1929. – Ч.1- 4. – С.83-88.

435. Целевич В. Промова посла Вол. Цілевича 5 грудня 1928 р. на освітній комісії // Діло. – 1928. – 8 грудня.

436. Целевич В. Шкільні саботажі // Діло. – 1933. – 11 жовтня.

437. Цепенда І.Є. Українська національна освіта в Західній Україні 1919-1939 рр.: Політичний аспект. Автореф. дис. ... канд. істор. наук: 07.00.01 // Київський державний університет ім.Тараса Шевченка. – К., 1993. – 23 с.

438. Цісик О. Стрий – місце моєї учительської праці // Стрийщина: Історико-меморіальний збірник. Т.1. – Нью-Йорк; Торонто; Париж; Сідней, 1990. – С.371-381.

439. Цьорах С. Погляд на історію та виховну діяльність СС Василянок. – Львів, 1934. – 256 с.

440. Чавдаров С.Х. Принципи радянської дидактики (З лекцій, прочитаних на семінарі завідувачів обл. відділами освіти). – К.: Рад.школа, 1949. – 94 с.

441. Чайківський А. Про завдання народного учителя на селі // Учитель.- 1925. – Т.1. – С.10-18.

442. Чепіга І. Радіо на услугах шкільної науки // ШВН. – 1927. – № 10. – С.8-11.

443. Чепіга Я. Самовиховання вчителя. – К., Українська школа, 1914. – 36 с.

444. Черкашин Л.В. Загальне навчання в УРСР (1917-1957 рр.) – К.: Рад. школа, 1958. – 62 с.

445. Чи само життя може виховати молодь // Діло. – 1929. – 9 грудня.

446. Читанка: Для вищих клас уселюдних шкіл. Нове справленне вид. – Львів: ДВШК, 1938. – 310 с.

447. Читанка: Для учительських семінарів. – Львів, 1927. – 366 с.

448. Чоповський В. Будителі національного духу. – Львів, 1993. – 84 с.

449. Чоповський В. Українська інтелігенція в національно-визвольному русі на Західній Україні (1918-1939). – Львів: Край. 1993. – 166 с.

450. Шанковський Л. За реформу української середньої школи.- Львів: Накл. Кооперативи «Рідна Школа», 1939.- 32 с.

451. Шах С. Рец. на кн.: Сірополко С. Історія освіти на Україні // УШ. – 1939. – Ч.1-6. – С.110-114.

452. Шкільна освіта та вчительство // УС. – 1939. – №; 6. – С.71-77.

453. Шкільна політика // УС. – 1925. – Ч.4. – С.17-18.

454. Шкільні плебісцити // Діло. – 1925. – 4 березня.

455. Шкільні справи // Діло.-1928. – 10 червня.

456. Шкільництво на терені Львівського Шкільного Округу // УС. – 1939. – Ч.8. – С.100-104.

457. Шкляр Р. Уміле читання і нотування // УС. – 1939. – № 9. – С.61-64; № 10. – С.68-70.

458. Школа на Радянській Україні // ШВН. – 1929. – Ч.4. – С.1-5.

459. Ще про Рідну школу // Діло. – 1928. – 5 серпня.

460. Юккер Е. Підготовка вчителів у Радянському Союзі // ШВН. – 1932. – Ч.1. – С.44-49; Ч.2. – С.103-107.

- 461.Ющишин І. Рідна мова в рідній школі // Учитель. – 1910. – Ч. 15-16.- С.229-231; Ч.17. – С.261-263; Ч.20-22. – С.322-328.
- 462.Ющишин І. Проект на зміну державного шкільного закону з дня 14.мая 1869 р. – Львів, 1913. Передруковано в кн.: Ступарик Б.М., Моцюк В.Д. Ідея національної школи та національного виховання в педагогічній думці Галичини (1772-1939). – Коломия: Вік, 1995. – С.133-162.
- 463.Ющишин І. До праці! (Даймо освіту й знання народів) // УС. – 1938. – Ч.16. – С.224-225.
- 464.Ющишин І. Межі й перспективи реформістичного руху в вихованні й освіті // ШВН. – 1922. – Ч.6. – С.1-4.
- 465.Ющишин І. Драматизація в школі // ШВН. – 1927. – N 9. – С.4-12.
- 466.Ющишин І. До питання про нову освіту народнього вчителства // ШВН. 1928. – Ч.3. – С.5-10.
- 467.Ющишин І. Новий український народний учитель // ШВН. – 1928. – Ч.4. – С.11-16; Ч.5. – С.8-11.
- 468.Ющишин І. Окрушки в історіософії педагогічних наук // ШВН. – 1928. – Ч.7-9. – С.4-11.
- 469.Ющишин І. Межі й перспективи реформістичного руху в вихованні й освіті // ШВН. – 1929. – Ч.6. – С.1-8.
- 470.Ющишин І. Колективізм чи індивідуалізм: Завваги до громадівських інстинктів нашого народу // ШВН. – 1930. – Ч.5. – С.129-133.
- 471.Ющишин І. Закордонні учительські організації // УС. 1930. – Ч.18-19. – С.326-367.
- 472.Ющишин І. ?> До наших читачів // ШВН. – 1931. – Ч.10. – С.361-363.
- 473.Ющишин І. Математика в народних школах // ШВН. – 1932. – Кн.4. – С.203-217.
- 474.Ющишин І. М. Нові наукові програми в народній школі // Методика і шкільна практика: Додаток до ШВН. – 1933. – IV річник. – С.133-136.
- 475.Ющишин І. Місце рідної мови в програмах навчання // ШВН. – 1938. – Ч.15. – С.71-75.
- 476.Ющишин І. Виховне й наукове значення прогулянок // УС. – 1938. – Ч.15. – С. 71-75.
- 477.Ющишин І. Наш старий обов'язок // УС. – 1939. – № 8. -С.97-99.

- 478.Як фабрикують декларації за польські школи // Діло. – 1933. – 28 січня.
- 479.Які предмети мають учителі вчити по-українські, а які по-польські в народних утравістичних школах? // РШ. – 1939. -Ч. 15-16. – С.240-241.
- 480.Ярема Я.Нова фаза в розвитку європейської школи // РШ. – 1934. – Річник XIX. – С.3-11.
- 481.Ярема Я. Софія Русова // РШ. – 1936. – № 6. – С.82-83.
- 482.Ярмаченко М. Актуальні питання педагогічної науки. – К.: Знання, 1978. – 48 с.
- 483.Ярмів Я. Програми і життя // Методика і шкільна практика: Додаток до ШВМ. – 1933. – IV річник. – С.142-154.
- 484.Ясінчук Л. Азбука нації. Рідна школа та її вага. – Львів, 1931. – 32 с.
- 485.Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: Методические основы. – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.
- 486.Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.
- 487.Вендровская Р.Б. Очерки истории советской дидактики. – М.: Педагогика. – 1982. – 129 с.
- 488.Дидактика современной школы: Пособие для учителей / Под ред. В.А.Онищука. – К.: Рад.школа, 1987. – 350 с.
- 489.Дистервег Ф.А. В. Руководство к образованию немецких учителей // Избранные педагогические сочинения.- М.: Учпедгиз, 1956. – С. 55-212.
- 490.Дыбковская А., Жарын М., Жарын Я. История Польши с древнейших времен до наших дней. – Варшава: Научное изд-во ПВН, 1995. – 382 с.
- 491.Дьяченко В.К. Организационные структуры учебного процесса и ее развитие. – М.: Педагогика, 1989. – 159 с.
- 492.Кондратюк А. Педагогика: Учебное пособие для факультетов повышения квалификации преподавателей средних специальных учебных заведений. – К.: Вища школа, 1976. – 375 с.
- 493.Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 185 с.
- 494.Макаренко А. С. Педагогические сочинения: В 8-ми т. – М.: Педагогика, 1983-1988.

- 495.Оконь В. Введение в общую дидактику. – М.: Высшая школа, 1990. – 382 с.
- 496.Онищук В.А. Урок в современной школе: Пособие для учителя. 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1986. – 160 с.
- 497.Основы дидактики / Под ред. Б.П.Есипова.- М: Просвещение, 1967. – 471 с.
- 498.Основы педагогического мастерства / Под ред.И.А.Зязюна. – К.: Вища школа, 1987. – 205 с.
- 499.Паламарчук В.Ф. Школа учит мыслить. 2-е изд., доп. и перераб. – М.: Просвещение, 1987. – 208 с.
- 500.Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. 2-е изд. – М.: Педагогика, 1984. – 96 с.
- 501.Сухомлинский В. А. Избранные произведения: В 5-ти т. – К.: Рад.школа, 1979-1980.
- 502.Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. – М.: Педагогика, 1983. – 352 с.
- 503.Худоминский П.В. Развитие системы повышения квалификации педагогических кадров советской общеобразовательной школы (1917-1981 гг.) – М.: Педагогика, 1986.- 182 с.
- 504.A.J. Książki. La formation professionnelle du personel enseignant primaire (Kszta Ksztaionnelle du personel enseól powszechnych) // Oswiata i wychowanie. - 1935. - № 10. -S.789-796.
- 505.Alberti S. Chemia dla seminariyw nauczycielskich. - Lwów: Nakladem c.k.Wydawnictwa książek szkolnych, 1910.- 176 S.
- 506.Andrej A. (Wojciech Roszkowski). Najnowsza historia Polski 1918-1980. - Londyn; Paris, 1991. - 1108 S.
- 507.Baranowski M. Pedagogika do użytku seminariów nauczycielskich i nauczycieli szkół ludowych Wyd. 8. - Lwów: PWKS, 1912. -559 S.
- 508.Baranowski M. Dydaktyka uzupełniona zasadami logiki do użytku seminariów nauczycielskich i nauczycieli szkół powzsechnych. Wyd.10. - Warszawa - Krakow, 1926. -112 S.
- 509.Bowet P. Instynkt walki: Psychologia - wychowanie. -Warszawa, 1928. - 262 S.
- 510.Chmaj L. Prądy i kierun w pedagogice XX wieku. - Warszawa, PZWS, 1963. - 535 S.

- 511.Claparede E. Psychologia dziecka i pedagogika eksperymentalna. Wyd II.- Warszawa, 1927.- 429 S.
- 512.Dąbrowski P. Nauka o dziecku. Wyd. II.- Lwów: Książnica Atlas, 1928. - 200 S.
- 513.Dziennik unrędowny Kuratorium okręgu Szkolnego Lwowkiego.
- 514.Dziennik unrędowny Wyznań Religijnych i Oświcensia Publicznego Rzeczy-pospolitej Polskiej. - Warszawa.
- 515.Dzierzbicka M. O uzdolnieniach zawodowych nauczyciela-wychowawcy. - Lwów: Książnica Atlas, 1926. - 74 S.
- 516.Dzierzbicka M. Zagadnienie nauczycielskie w naszym szkolnictwie powszechnym // Dziennik unrędowny Wyznań Religijnych i Oświcensia Publicznego Rzeczypospolitej Polskiej. - 1929. - № 2. – S.119-128.
- 517.Foerster F. Szkoła i charakter. Wyd.II. - Lwów, 1932. - 269 S.
- 518.Foerster F. Wychowanie obywatelskie. Wyd.II. - Lwyw: Książnica Atlas, 1920. - 319 S.
- 519.Henderson A . Nowe wychowanie. - Warszawa: Gebethne i Wolff, 1925.- 406 S.
- 520.Henryk L. Poznaj duszę dziecka twego.- Warszawa: Arcta, 1914.- 180 S.
- 521.Hessen S. Podstawy pedagogiki.- Warszawa, 1935. -436 S.
- 522.Historia wychowania: wiek XX /Pod red. J.Miaso. - T.1. - Warszawa: Panstwowe Wyd-wo Naukowe, 1980. - 435 S.
- 523.Iwanicki M. Oświata i szkolnictwo ukraińskie w Polsce w latach 1918-1939. - Siedlce, 1975. - 272 s.
- 524.Jastrzębska J. Zagadnienie t.zw. ściągania i podpowiadania w szkole // Oswiata i wychowanie. - 1936. - № 3. - S.213-218.
- 525.Kerschensteiner G. Pojęcie szkoły pracy. - Lwow - Warszawa, Książnica Atlas, 1926. - 124 S.
- 526.Kot S. Dzieje wychowania. Podręcznik dla seminariów. - Warszawa - Kraków, 1926. - 334 S.
- 527.Kot S. Historia wychowania. Zarys podręczników. Wyd.2. - T.1-2. Lwów: PWKS, 1934. - T.1. - 407 S.; T.2. - 378 S.
- 528.Kształcenia nauczucieli szkół powszechnych w świetle nowej ustawy // Oświata i wychowanie. - 1933. - № 5. - S.371-379.
- 529.Kuchta J. Rozwoj psychiczny dziecka wiejskiego. - Warszawa, 1933. - 44 S.
- 530.Kumanieskie K.. Wychowanie państwowe-obywatelskie. – Kraków, 1932.- 16 S.

- 531.Kursy wakacyjne dla czynnych nauczycieli szkół powczechnych. Program kursy metodyczno-pedagogicznego. Wyd.2. - Warszawa, 1927. - 38 S.
- 532.Kursy wakacyjne dla czynnych nauczycieli szkół powczechnych, i rozwój w latach organizacja od 1918 do 1922. - Warszawa, 1924. - 91 S.
- 533.Kursy wakacyjne dla kwalifrkowanego nauczycielstwa szkół powczechnych. Przykłady programów. Warszawa, 1928. - 96 S.
- 534.Mauersberg S. Szkolnictwo powszechne dla mniejszości narodowych w Polsce w latach 1918-1939. - Wrocław, 1968. - 218 S.
- 535.Oświata i szkolnictwo w Rzeczypospolitej Polskiej. - Warszawa, 1929. - 142 S.
- 536.Parkhurst H. Wykształcenie według planu Daltońskiego.- Lwów-Warsza-wa, 1928. - 228 S.
- 537.Posiedzenie państwowej radu oświecenia publicznego // Oświata i wychowanie. - 1936. - № 10. - S.855-883.
- 538.Program nauki w państwowych seminarjach nauczycielskich. Wyd.2 zmienione. - Warszawa, 1926 (MWiOP). - 264 S.
- 539.Przemówienie P. Ministra W.R.i O.P. Prof. D-r Wojciecha świętosławskiego na posiedzeniu Sejmu 21 lutego 1936. // Oświata i wychowanie. - 1936. - № 2. - S.93-105.
- 540.Rowid H. Nowa organizacja studiów nauczycielskich w Polsce i zagranicą. - Warszawa, 1931. - 228 S.
- 541.Rowid H. System daltoński w szkole powszechnej. Wyd. 3. - Kraków, 1933. - 108 S.
- 542.Rowid H. Szkoła twórcza.Wyd. II.- Kraków, 1929. - 351 S
- 543.Sosnicki K. Zarys logiki. - Lwów; Warszawa: Atlas, 1927. - 91 S.
- 544.Sosnicki K. Zarys dydaktyki: Dla seminariów nauczycielskich. - Lwów: PWKS, 1925.- 159 S.
- 545.Sosnicki K. Podstawy wychowania państwowego. - Lwów; Warszawa: Atlas.- 297 S.
- 546.Stan obecny szkolnictwa ogólnokształcącego // Oświata i wychowanie. - 1938. - № 1. - S.35-48.
- 547.Stan szkolnictwa w okręgu szkolnym lwowskim w roku szkolnym 1937/38.- Lwów, 1938. - 20 S.
- 548.Statut korespondencyjnych wyszych kursów nauczycielskich (W.K.N.) - Warszawa, 1936. - 38 S.
- 549.Titschener E. Początki psychologii. Wyd. III. - Warszawa , 1921.- 275 S.

- 550.Twardowski K. Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki do użytku w seminariach nauczycielskich i w nauce prywatnej. - Lwów: Nakl. T-wa Pedagog., 1901. -224 S.
- 551.Wachholz L. O zaburzeniach umysłowych u dzieci i młodzieży . - Warszawa, Kniaznica Atlas, 1927. - 140 S.
- 552.Witwicki W. Zarys psychologii. Podręcznik dla uczniów szkół średnich i seminariów nauczycielskich. - Lwów - Warszawa: Książnica Atlas, 1928. - 192 S.
- 553.Zarzecki L. Wstep do pedagogiki.- Lwów; Warszawa: Książnica Polska, 1922. - 152 S.
- 554.Zarzecki L. Charakter i wychowanie. Wyd. II. -Warszawa: Nakl. Gebethnera i Wolee, 1924 - 220 S.
- 555.Z materiałów liczbowych Ministerstwa W.R. i O.P Uczniowie zakładów... // Oświata i wychowanie. - 1938. - № 5 . - S.474-476.
- 556.Z materiałów liczbowych Ministerstwa W.R.i O.P. Nauka języków obcych...// Oświata i wychowanie. - 1939. - № 6. - S. 580-583.

Державний архів Івано-Франківської обл.

- | | |
|---------------------------|---------------------------|
| 557.Ф.2, оп.1, спр.227. | 578.Ф.278, оп.1, спр.40. |
| 558.Ф.2, оп.1, спр.309. | 579. Ф.278, оп.1, спр.64. |
| 559.Ф.2, оп.1, спр.725. | 580.Ф.279, оп.1, спр.2. |
| 560.Ф.175, оп.1, спр.306. | 581. Ф.279, оп.1, спр.4. |
| 561.Ф.271, оп.1, спр.158. | 582.Ф.279, оп.1, спр.9. |
| 562.Ф.271, оп.1, спр.236. | 583.Ф.287, оп.1, спр.59. |
| 563.Ф.271, оп.1, спр.257. | 584.Ф.288, оп.1, спр.11. |
| 564.Ф.271, оп.1, спр.258. | 585.Ф.300, оп.1, спр.77. |
| 565.Ф.271, оп.1, спр.331. | 586.Ф.300, оп.1, спр.141. |
| 566.Ф.271, оп.1, спр.370. | 587.Ф.302, оп.1, спр.27. |
| 567.Ф.271, оп.1, спр.436. | 588.Ф.302, оп.1, спр.31. |
| 568.Ф.271, оп.1, спр.438. | 589.Ф.302, оп.1, спр.36. |
| 569.Ф.272, оп.1, спр.13. | 590.Ф.302, оп.1, спр.71. |
| 570.Ф.272, оп.1, спр.191. | 591.Ф.303, оп.1, спр.5. |
| 571.Ф.273, оп.1, спр.110. | 592.Ф.303, оп.1, спр.11. |
| 572.Ф.273, оп.1, спр.125. | 593.Ф.542, оп.1, спр.3. |
| 573.Ф.273, оп.1, спр.141. | 594.Ф.542, оп.1, спр.23. |
| 574.Ф.273, оп.1, спр.170. | 595.Ф.542, оп.1, спр.32. |
| 575.Ф.273, оп.1, спр.192. | 596.Ф.543, оп.1, спр.7. |
| 576.Ф.273, оп.1, спр.296. | 597.Ф.545, оп.1, спр.4. |
| 577.Ф.273, оп.1, спр.306. | |

598.Музей освіти Прикарпаття. Прикарпатський університет ім.В.Стефаника (м.Івано-Франківськ).

Центральний державний історичний архів України (м.Львів)

- | | |
|---------------------------|---------------------------|
| 599.Ф.163, оп.1,спр.178. | 606.Ф.179, оп.1, спр.696. |
| 600.Ф.179, оп.1, спр.49. | 607.Ф.179,оп.1,спр.706. |
| 601.Ф.179, оп.1, спр.117. | 608.Ф.179, оп.1, спр.708. |
| 602.Ф.179, оп.1, спр.491. | 609.Ф.179, оп.1, спр.717. |
| 603.Ф.179, оп.1, спр.562. | 610.Ф.179, оп.1, спр.730. |
| 604.Ф.179, оп.1, спр.604. | 611.Ф.179, оп.1, спр.738. |
| 605.Ф.179, оп.1, спр.682. | 612.Ф.179, оп.1, спр.739. |

- | | |
|-----------------------------|----------------------------|
| 613.Ф.179, оп.1, спр.2778. | 637.Ф.179, оп.3, спр.1514. |
| 614.Ф.179, спр.2а,спр.514. | 638.Ф.179, оп.3, спр.1524. |
| 615.Ф.179, оп.2а, спр.554. | 639.Ф.179, оп.3, спр.1525. |
| 616.Ф.179, оп.2а, спр.780. | 640.Ф.179, оп.3, спр.1530. |
| 617.Ф.179, оп.2а, спр.853. | 641.Ф.179, оп.3, спр.1531. |
| 618.Ф.179, оп.2а, спр.858. | 642.Ф.179, оп.3, спр.1534. |
| 619.Ф.179, оп.2а, спр.1201. | 643.Ф.179, оп.3, спр.1619. |
| 620.Ф.179, оп.3, спр.75. | 644.Ф.179, оп.3, спр.1655. |
| 621.Ф.179, оп.3, спр.76. | 645.Ф.179, оп.3, спр.2585. |
| 622.Ф.179, оп.3, спр.109. | 646.Ф.179, оп.3, спр.2591. |
| 623.Ф.179, оп.3, спр.136. | 647.Ф.206, оп.1, спр.58. |
| 624.Ф.179, оп.3, спр.197. | 648.Ф.206, оп.1, спр.131. |
| 625.Ф.179, оп.3, спр.206. | 649.Ф.206, оп.1, спр.161. |
| 626.Ф.179, оп.3, спр.228. | 650.Ф.206, оп.1, спр.1418. |
| 627.Ф.179, оп.3, спр.1182. | 651.Ф.206, оп.1, спр.1432. |
| 628.Ф.179, оп.3, спр.1245. | 652.Ф.206, оп.1, спр.1437. |
| 629.Ф.179, оп.3, спр.1283. | 653.Ф.206, оп.1, спр.1438. |
| 630.Ф.179, оп.3, спр.1287. | 654.Ф.206, оп.1, спр.1939. |
| 631.Ф.179, оп.3, спр.1307. | 655.Ф.206, оп.1, спр.2317. |
| 632.Ф.179, оп.3, спр.1453. | 656.Ф.209, оп.1, спр.1433. |
| 633.Ф.179, оп.3, спр.1504. | 657.Ф.209, оп.1, спр.1438. |
| 634.Ф.179, оп.3, спр.1506. | 658.Ф.348, оп.1, спр.6890. |
| 635.Ф.179, оп.3, спр.1511. | 659.Ф.357, оп.1, спр.17. |
| 636.Ф.179, оп.3, спр.1512. | 660.Ф.361, оп.1, спр.320. |

ДОДАТКИ

Додаток А

Навчальні плани різних типів українських шкіл Галичини
1919-1939 років

Додаток А.1

Навчальний план «класичних старого типу» гімназій
на 1922-23 н.р.

Предмети	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	Разом
Релігія	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Польська мова	5	4	4	4	4	4	4	4	33
Французька мова	6	6	5	6	6	6	5	5	45
Руська мова	-	-	4	4	5	5	4	5	27
Німецька мова	-	4	3	3	3	3	3	3	22
Історія	-	2	2	2	3	3	3	4	19
Географія	3	2	2	2	1	2	1	-	13
Математика	3	3	3	3	3	3	3	2	23
Фізика і хімія	-	-	3	2	-	-	4	3	12
Природознавство	3	2	-	-	3	2	-	-	10
Пропедевтика філософії	-	-	-	-	-	-	2	2	4
Письмо	1	-	-	-	-	-	-	-	1
Малюнок	3	2	2	2	-	-	-	-	9
Разом	26	27	30	30	30	30	31	30	234

Джерело: [614, 11]

Примітка: Треба зазначити, що фізика, хімія, природа в різні роки вивчалися неоднаково. Так, якщо фізика і хімія (6 і 7 класи) були в навчальних планах на початку і в середині 20-х років, то у 1927-28 н.р. їх вже не було. Природа ж у 1924-25 н.р. в 7-му класі не вивчалася.

Додаток А.2

Навчальний план для 7-микласової народної школи
з польською мовою навчання й обов'язковим предметом української
мови, який одночасно діяв і для шкіл з українською мовою навчання
(ЛНШО, 1927 р.)

Ступінь організації школи	7- ми класові						
Рік навчання	1	2	3	4	5	6	7
Релігія	2	2	2	2	2	2	2
Польська (українська) мова	16/2	6	5	5	3	3	3
Українська (польська) мова	-	6	5	5	3	3	3
Друга мова	-	-	-	-	4	3	3
Рахунки з геометрією	6/2	4	4	4	4	4	3
Природа	-	-	2	2	2	3	4
Географія	-	-	1	2	2	2	}4
Історія	-	-	2	1	2	2	
Рисунки	2/2	2	2	2	2	2	2
Ручна праця	2/2	1	2	2	3	3	3
Співи	2/2	1	1	1	1	1	1
Тілесні вправи	4/2	4/2	4/2	4/2	4/2	4/2	4/2
Разом	18	24	28	28	30	30	30

Джерело: [514.-1927.- Ч.8.- С.223]

Додаток А.3

Навчальні плани в старших класах народних шкіл і молодших класах гімназій (1929 р.)

Предмети	Класи		
	5 (I)	6 (II)	7 (III)
Релігія	2	2	2
Польська мова	4	4	4
Іноземна мова	5	3	3
Історія	2	2	}2
Географія	2	2	
Природа	2	2	5
Рахунки з геометрією	4	4	4
Рисунки	2	2	2
Ручні роботи	2	4	4
Співи	2	2	1
Руханки	3	3	3
Разом	30	30	30

Джерело: [199, 91]

Примітка: в 7-му класі вивчення географії та історії відбувалось одночасно в межах 2 годин на тиждень.

Додаток А.4

Навчальні плани для гімназій з польською та українською мовами навчання (1929-30 н. р.)

Предмети	Кількість годин по класам									
	IV		V		VI		VII		VIII	
Півріччя	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
Релігія	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Польська мова	4	3	3	3	3	3	3	4	3	3
Українська мова	-	3	-	3	-	3	-	3	-	3
Латинська мова	6	4	6	4	6	5	5	4	4	4
Грека	-	5	5	5	6	4	6	4	5	4
Іноземна мова	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Історія	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Географія	-	2	2	2	2	-	-	-	-	-
Природа	4	-	-	-	-	3	-	2	-	-
Фізика, хімія і космографія	-	-	-	-	-	-	3	3	3	4
Математика	3	2	3	2	2	2	2	2	2	2
Пропедевтика філософії	-	-	-	-	-	-	-	-	3	3
Руханки	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2
Всього годин	30	30	30	30	30	31	30	32	30	33

Джерело: [199, 92; 165, 1930, 31]

Примітка: в 7-ому класі польських і 8-му класі українських гімназій географія вивчалась одночасно з історією. Співи і музика, рисунок і ручні роботи були надобов'язковими предметами.

Додаток Б
Навчальні плани для 1-го класу гімназій з українською мовою навчання і гімназій утравквістичних (1933-34 н.р.)

Тип гімназії	З українською мовою навчання		Утравквістичні
	I півріччя	II півріччя	Всього
Предмети			
Релігія	2	2	2
Польська мова	5	3	4
Українська (білоруська) мова	5	3	4
Латинська мова	0	5	2
Іноземна мова	3	3	2
Історія	3	3	3
Географія	3	3	3
Природа	3	2	3
Математика	3	3	3
Ручні роботи	2	2	2
Фізичні вправи	2	2	2
Разом	31	31	31

Джерело: [514.-1933.- Ч.3. – С.90-91]

Додаток В
Навчальні плани загальноосвітніх ліцеїв різних відділів з українською мовою навчання (1937 р.)

Обов'язкові Предмети	Тип ліцею							
	Класичний		Гуманістичний		Фізико-математичний		Природничий	
	Класи							
	I	II	I	II	I	II	I	II
Релігія	2	2	2	2	2	2	2	2
Польська мова	4	3	5	5	3	3	3	3
Українська мова	4	4	5	5	3	3	3	3
Історія	3	2	3	3	3	-	3	-
Грецька та латинська мови	4/4	4/4	0/4	0/3	-	-	-	-
Іноземна мова	3	3	4	3	3	3	3	3
Математика	2	2	2	2	5	5	2	4
Фізика і хімія	2	-	3	-	-	-	-	-
Фізика	-	-	-	-	-	-	3	3
Фізика з космографією	-	-	-	-	4	5	-	-
Біологія	-	2	-	2	-	2	3	3
Хімія	-	-	-	-	-	-	2	2
Філософія	-	3	-	3	-	3	-	3
Проблеми сучасного життя	2	2	2	2	2	2	2	2
Військова підготовка	2	2	2	2	2	2	2	2
Фізичні вправи	2	2	2	2	2	2	2	2
Хімія з мінералогією та геологією	-	-	-	-	3	2	-	-
Географія з мінералогією і геологією	-	-	-	-	-	-	2	2
Малюнок	-	-	-	-	-	-	2	-
Разом	34	34	34	34	34	34	34	34

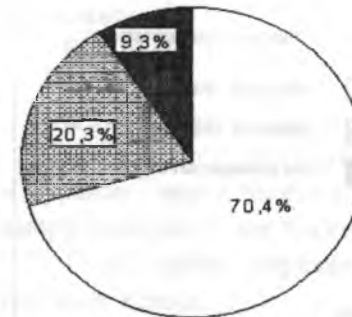
Джерело: [514.- 1937.- Ч.5.- С.179-202]

Додаток Д
Співвідношення часу на спільні та окремі заняття класів
у різних відділах комплексних ліцеїв (1937 р.)

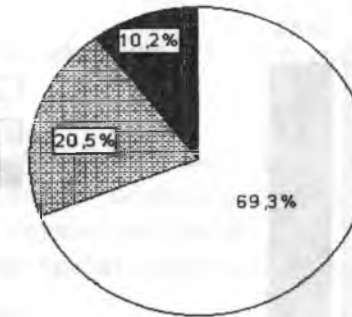
Тип ліцею	Класи					
	I			II		
	Всього	Спільно	Окремо	Всього	Спільно	Окремо
Математично-фізичний і природничий	34	22 (64,7%)	12	34	22 (64,7%)	12
математично-фізичний	-	-	12	-	-	12
природничий	-	-	12	-	-	13
гуманістично-класичний	34	20 (58,8%)	14	34	21 (61,7%)	12
гуманістичний	-	-	14	-	-	13
класичний	-	-	14	-	-	13
гуманістично-природничий	34	25 (73,5%)	9	34	25 (73,5%)	9
гуманістичний	-	-	9	-	-	9
природничий	-	-	9	-	-	9

Джерело: [514. – 1937.- Ч.5. – С.197,188,192]

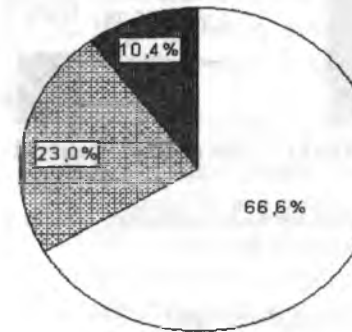
Додаток Е



Гімназії 1909 р.



Гімназії 1931 р.



Загальноосвітні ліцеї 1939 р.

Умовні позначення:

- предмети гуманітарні
- предмети природничо-математичні
- предмети мистецько-технічні

Рис.2.1 Розподіл навчального часу (тижневих годин), який відводився на викладання шкільних предметів у межах різних циклів дисциплін, згідно навчальних планів гімназій (1909, 1931 роки) і загальноосвітніх ліцеїв (1939 р.)

Джерело: [514.- 1932.- Ч.7-8. – С.47; 1939, Ч.7-8.- С.49]

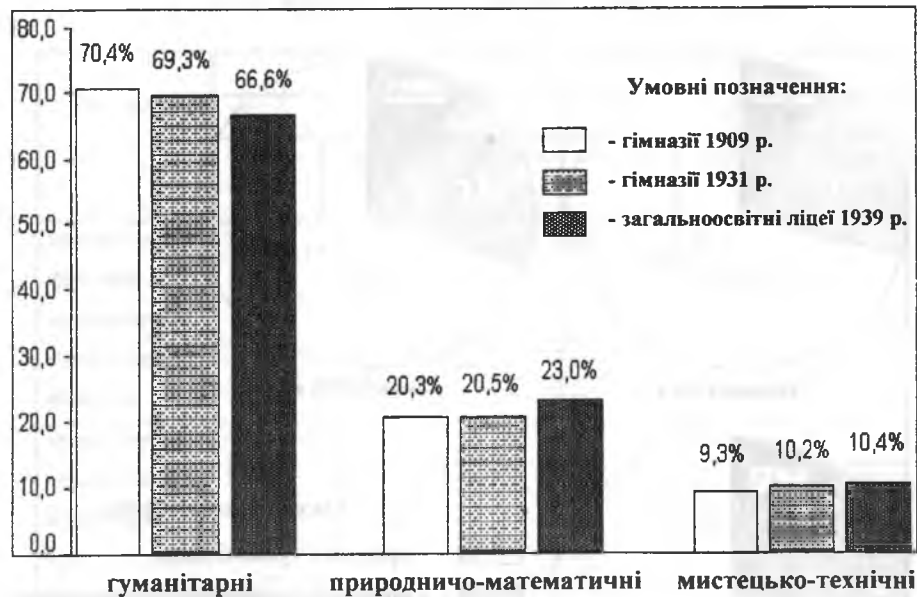


Рис. 2.2 Співвідношення розподілу часу між предметами однакових циклів у гімназіях (1909, 1931 роки) та загальноосвітніх ліцеях (1939 р.)

Джерело: [514.- 1932.- Ч.7-8. – С.47; 1939. – Ч.8-7 – С.49]

Зразок тем для самостійного виконання за дальтонівською методикою

Відділ IV. Тема 22. – Час виконання – 15-25 травня 1933.

I. Українська мова

Коло улив літає багато пчіл, літом у хаті є багато мух, у купинах – муравли – жах є багато муравлів, – вечером або перед дощем літають хмари комарів. Є ще багато хрущів, метеликів і т.д.

Ті всі дрібні, переважно крилаті звірятка зачисляємо до одної громади комах.

1. Злови яку-небудь комаху і переконайся, кілько в неї ніг, які крила, писочок, очі, яка в неї будова.

2. Нарисуй одну комаху й підпиши частини її тіла.

3. Поясни, чому не бачимо мух, пчіл, метеликів і т.д. малих, тільки відразу великі?

4. Напиши задачу в формі листа на таку тему:

а) Які є роди комах і які в них частини?

б) Будова тіла в комах і збирання поживи.

в) Які переміни переходять деякі комахи?

г) Яку користь маємо з одних комах, а яку шкоду з других?

5. До опрацювання задачі буде помічне оповідання 77 «Комахи».

6. З того оповідання виписати незнані слова, пояснити й навчитися.

7. Навчитися гарно читати й запам'ятати зміст.

8. Граматика: розбирати речення, зложені на розвинені, в них пізнати частини мови й подумати, як вони називаються.

Додатково: написати з того оповідання головні гадки.

II. Рахунки

1. Змірити проміт і висоту баняка й обчислити його об'єм.
2. Так само уміряти цебер і обчислити його об'єм.
3. Зміряти сосну або інше кругле дерево, що є на подвір'ї і обчислити його об'єм.
4. Написати 2 вправи, де цілі наприклад 2, 5, 7... Перемінити би на половини, четвертини, осьмини, третини й шестини, наприклад,

$$\frac{4}{2} = 2; \frac{16}{8}; \frac{6}{3}; \frac{12}{6} \dots$$

5. Написати 4 вправи, де дроби перемінити би на цілі, наприклад,

$$\frac{12}{4} = 3$$

Джерело: [214]

Додаток И
Конспекти уроків

Додаток И.1

**Конспект уроку з граматики в 4-ім класі народної школи
(Подається за текстом статті Гриця Здріля «Познайомлення
з відмінками іменника» зі збереженням мови оригіналу)**

До лекції приготовлено сім образків. Їх зміст представляє сім відмінків.

Осінь. – В пам'яті дітей ще свіжі переживання з часу збирання овочів. Започаткуємо розмову на цю тему. Діти з радістю висказують свої пригоди. Позволяємо їм виговоритися. Хтось запропонував заспівати пісню про збір овочів: її вже перед тим діти навчилися; іншій знову порадив уладити забаву в краски та зривання овочів. Цю забаву зложили діти самі на конкурсі. Життя кипить! У межі часі згадує хтось про це, як діти нищать овочі й заходять до чужих садів. Це поспувало веселий настрій. Хлопці посумніли. Неоден із них мав на сумлінні подібні гріхи. Не моралізуємо, але по меншій перерві, в котрій, оскільки витворили ми відповідну атмосферу, наступило каєння, йдемо далі.

Показуємо образок ч. 1. – «Хлопець іде до школи попри пліт і сад». Діти обговорюють його зміст. Догадуються самі, що дальше буде. На образку ч. 2 видніє паркан, сад, книжки хлопця. Діти вже знають, де дівся хлопець. Запитуємо дітей: «Чиї це книжки лежать під парканом?» Х л о п ц я. Цікавить їх тепер, що буде дальше. Подають різні здогади. Вони справджуються. На образку ч. 3 бачимо господаря, що приглядається хлопцеві. Запитуємо: «Кому приглядається господар?» – Х л о п ц е в і. Четвертий образок мало змінений. Тут лише запитуємо: «Кого бачив господар?» – Х л о п ц я. Потім приступаємо до образка ч. 5. Тут грозить господар: Х л о п ч е!

Акція іде дальше. Хлопець злізає скоро з дерева й тікає. В цім моменті надбігає пес і біжить за ним. Тут запитуємо: «За ким біжить пес?» За х л о п ц е м. На 7-ім образку бачимо епілог: Пес покалічив хлопця та подер на нім одяг. «На кім подер пес одяг?» – «На х л о п ц е в і».

З черги наступає оповідання й надання цілій серії образків спільної назви.

Тепер повинні відбутися граматичні вправи. Мають вони характер забави. Одна сторона кляси переповідає зміст подій й завдає питання в такій черзі, в якій наступають по собі образи, а друга відповідає. Записуємо це на таблиці:

1. Хто йде до школи? – Х л о п е ц ь.
2. Чиї книжки лежать під плотом? – Х л о п ц я.
3. Кому приглядається господар? – Х л о п ц е в і.
4. Кого побачив господар? – Х л о п ц я.
5. Як крикнув господар? – Х л о п ч е.
6. За ким біжить пес? – З а х л о п ц е м.
7. На кім подер пес одяг? – Н а х л о п ц е в і.

Запитуємо тепер кілька завдали ми питань і кілька разів іменник «хлопець» змінив своє закінчення. Об'яснюємо дітям, що для скорочення можна питати лише самими займенниками. Діти вправляються в тім.

Розпочинаємо другу забаву. Один хлопець виходить на середину кляси, другий завдає питання, а третій відповідь. Хлопець із середини кляси старається відгадати, хто говорить.

Інша забава може полягати в цім, що котрийсь із учнів запитує про поодинокі образи, інший дає відповідь, а ціля кляса показує відповідну кількість пальців. Хто змилить, провадить забаву далше. Таки вправи роблю все при пізнанні нового іменника, а діти за кожним разом охочо їх виконують.

Іншим разом можна з успіхом використати замість методи індукційної дедукційну методу. Завдаємо тоді дітям у відмінковім порядку серію питань, а учні на підставі своїх відповідей складають оповідання, що їх найбільше цікавить (Такою методикою користував і проф. д-р Огієнко в своїй «Початковій граматиці з української літературної мови»).

Одна і друга метода буде корисна, оскільки використовуємо в них актуальні зацікавлення дітей.

Джерело: [168]

В першій і другій клясі цілий шкільний день становить одну цілість (правило концентрації). У першій клясі не в'яжемося зовсім з розкладом занять, а в другій клясі тільки до деякої міри. Постараюся подати зразок одного дня навчання в другій клясі, бажаючи в науці мови засвоїти дітям якийсь граматичний елемент.

Осередковим предметом навчання є мова й тому мови вчимо на всіх лекціях. Стараємося добирати такі теми до всіх лекцій, щоб даний граматичний елемент повторявся найчастіше. Хочу ввести дітей у розуміння, що при переченні вживаємо іншої форми іменника.

Осередком зацікавлення цілого шкільного дня буде купно й продажа.

На пешій лекції веду з дітьми зовсім свобідну розмову про купно й продажу. Треба звернути думки й уяву дітей саме в той бік; треба розбудити в них зацікавлення.

Не маю вже о л і в ц я.

Котрий із вас піде купити мені о л і в е ц ь? А знаєш ти, де купити? По кілька платити за о л і в е ц ь? Нема в нашій кооперативі кращик о л і в ц і в? По кілька?

Що скажеш, коли прийдеш до skleпу? Як відповідь крамар? Не забудеш, що маєш купити? Якщо крамар не матиме олівця за 15 гр., то візьмеш олівець за 8 гр. Іди! (Хлопець дістав гроші і пішов).

Стараюсь тепер використати це зацікавлення для лекшого переведення нової лекції.

А цікаво, чи він купить о л і в е ц ь, чи не купить о л і в ц я. Діти, граємо в заклад! Напишу на таблиці –

Купить о л і в е ц ь!

Не купить о л і в ц я!

Слова «олівець» «олівця» написали коліром.

Хто з вас скаже, що він купить о л і в е ц ь, нехай піднесуть пальчики. А хто каже, що він не купить о л і в ц я? Побачимо, хто виграє.

Тим часом вийміть зшитки й пишійте із таблиці.

В класі напруження – ожданія. Може, стільки часу вистане, щоб хлопець повернув. Ми виграли з а к л а д – кричить частина дітей.

Котрі виграли з а к л а д? Котрі не виграли з а к л а д у?

Напишу вам: Одні виграли з а к л а д. (Слово «заклад» – коліром).
Другі не виграли з а к л а д у. (Слово «закладу» – коліром).

Тепер треба затесати цей о л і в е ц ь! Хто з вас має н о ж и к? Я маю н о ж и к. Івась має н о ж и к. Ти не маєш н о ж и к а, Владку? – Владко не має н о ж и к а!

Запишу вам і це: Івась має н о ж и к, а Владко не має н о ж и к а. (Слова «ножик», «ножика» – коліром).

Я маю ось таку с т р у г а в к у. В нашій склепі нема с т р у г а в к и? Де можна купити таку с т р у г а в к у? Кілько коштує? Жаден із вас не має с т р у г а в к и? Яке приладдя можна купити в нашій кооперативі і по кілько? Ч о г о не дістанемо в нашій кооперативі? Щ о купуємо в молочарні? Ч о г о не дістанемо в молочарні?

Перечитайте з таблиці. Може ви, діти, що завважили? (Слова написані коліром). Погляньте добре, яка різниця є в тих словах? (Раз є «олівець», другий раз «олівця» і т.д.). Коли кажеш «олівець», а коли «олівця»?

Учитель спирає в реченнях предмети і каже дітям переписати ці речення з таблиці та доповнити їх. Це буде використання пізнаних форм.

На другій лекції влаштовує учитель забаву в склеп із приладдям. На цій лекції використовуватимем пізнані граматичні форми й табличку множення в тому обсягу, що вже діти його опанували й <...> до нової лекції.

Скажім, діти опанували першу четвертину таблички множення й частину другої. То-вари в склепі матимуть такі ціни, що на них могли діти повторити знаний матеріал.

Діти жадають товарів. Купець подає ціну (наприклад, 5 пер по 3 гр.), обчисляє, а діти платять паперовими грошівками. Діти жадають і таких товарів, що їх у тому склепі нема. Купець відповідає – Нема у мене книжок і т.п.

Учитель хоче піддати новий тест до розв'язання і каже: «<...> нові товари прийшли до вашого склепу. Зшитки по 7 гр. Ще таких у нас не було. – Продавай, крамарю! Івасю, купи мені дві такі зшитки. Почисліть, скільки йому дати грошей. Цікаво, чи зможете порахувати, скільки крамареві належить?» Діти застановляються й розв'язують тест при допомі д о ч и сл л ю в а н н я та висказують у формі м н о ж е н н я.


Опісля подають діти самі тести до розв'язання й кожний записує свій рахунок. Цей лекційний день можна закінчити прогулянкою на торг (якщо школа в місті), або до місцевої кооперативи. Тут ведемо розмову так, щоб усе виступали новіші граматичні форми. Якщо не сприяє в той день погода, влаштовуємо на руханці забаву в ярмарок. Діти ходять парами. Кожна пара порозумівається, чим буде на ярмарку. В одній парі стоять М. і К. – М. буде п е т р у ш к а, К. буде м о р к в а. Інша пара ц и б у л я й ч а с н и к. Інша к а ч к а й г у с к а і т.п. Одна пара пристає до другої й одна дитина з першої пари питає: Щ о хочете купити – м о р к в у чи п е т р у ш к у? Одна дитина з другої пари відповідає: Куплю м о р к в у, але не треба мені п е т р у ш к и. Дитина, що вибрала моркву, йде з нею в парі, а двоє, що осталися, творять нову пару. Обидві пари мусять знова придумати для себе назви товарів.

Рівночасно торгують кілька пар, і тому вчиняється гамір, неначе на ярмарку. Роля вчителя обмежується тут до того, що він контролює правильність забави й уважає на правильне вживання пізнаних граматичних форм.

Руханка займе половину лекційної години, другу половину використовуємо на втривалення форм першого й другого відмінка йменника (без подавання граматичних термінів) при допомі ребусів.

Діти відгадують ребуси й перерисовують їх у своїх зошитках. Дома підпишуть під кожним ребусом, що він означає (розгадки).

$\frac{\text{лі}}{100}$ € 
--

$\frac{\text{лі}}{100}$ нема  а и
--

«На столі є к н и ж к а».

«На столі нема к н и ж к и». В цьому ребусі дуже добре виступає різниця закінчень, бо треба «А» перекреслити та дати «И». Також дуже добре виступить перечення, якщо в ребусах слова «С» і «НЕМА» надрукуємо або напишемо коліром».

Джерело: [305]

Додаток К
Теми письмових робіт з української мови,
які були запропоновані на екзаменах зрілості
в Державній гімназії з руською мовою навчання в Станіславі

Рік	Відділ А	Відділ Б
1920-21	1. Роль Галичини в культурнім житті українського народу. 2. Значення письменства в історії поневодених народів.	1. Звідки і якими дорогами йшли культурні впливи на Україну.
1928-29	1. Ідея праці в творах українського письменства (характеристика на основі їх творів).	1. Жінки-письменниці в українському письменстві.
1929-30	1. Розвій української історичної повісті.	1. Шевченко, Франко, Леся Українка – три центральні постаті українського письменства.
1931-32	1. Головні напрямки в українській літературі XIX ст. 2. Тарас Шевченко й Леся Українка. Їх значення у розвитку національної думки.	1. Етапи розвою українського письменства 2. Ідея альтруїзму в українському письменстві.
1932-33	1. Вплив західної культури на українську літературу. 2. Ідейні типи громадян в українськiм письменстві.	1. Огляд української повісті. 2. Етичний елемент у поемах Франка
1933-34	1. Українська інтелігенція другої половини XIX – початку XX ст. в освітлені українських повістарів. 2. Кирило-Мефодієвське братство.	
1934-35	1. Прив'язання українського Селянина до землі в творах Стефаника, Грінченка, Кобилянської. 2. Загальнолюдські ідеї в українському письменстві. 3. Культурна роль літератури в сучасності.	
1934-35	1. Оповідання Марка Вовчка та О. Федьковича. 2. Земля та її магічна сила в творах української й польської літератур.	1. Становище О. Федьковича в українській літературі (Розвідка або промова на святі з нагоди сотих роковин його уроди). 2. Гуцульщина в творах О. Федьковича та в творах пізніших українських письменників.
1935-36	1. Роль інтелігенції серед загалу народу в творах українських та польських. 2. «Слово про Ігорів похід» – перлина в українському письменстві.	
1936-37	1. Значення «Руської Трійці» (з приводу столітнього ювілею «Русалки Дністрової»). 2. Шевченко, Міцкевич – схожість долі і творчості.	
1937-38	Найдавніші літописи княжої й козацької доби	1. Тематика творчості Коцюбинського. 2. Форма і зміст балад Т. Шевченка й А. Міцкевича (порівняння).

Джерело: [165]

Додаток Л
Таблиця письмових і усних екзаменів,
які здавали учні державних ліцеїв і тих, що мали право прилюдності
в Галичині в кінці 30-х років XX ст.

Назва виділу ліцею	Перелік письмових іспитів	Перелік усних іспитів
Гуманістичний відділ	1. Українська мова 2. Польська мова 3. Німецька (французька мова)	1. Релігія 2. Українська мова 3. Польська мова
Класичний відділ	1. Українська мова 2. Польська мова 3. Математика	1. Релігія 2. Українська мова 3. Польська мова 4. Історія 5. Латинська чи грецька мова (за вибором)
Математично-фізичний відділ	1. Українська мова 2. Польська мова 3. Математика	1. Релігія 2. Математика 3. Фізика з астрономією і з хемією
Природничий відділ	1. Українська мова 2. Польська мова 3. Фізика	1. Релігія 2. Біологія 3. Хемія 4. Географія з геологією або фізика з астрономією (за вибором учня)

Джерело: [166, 125-126]

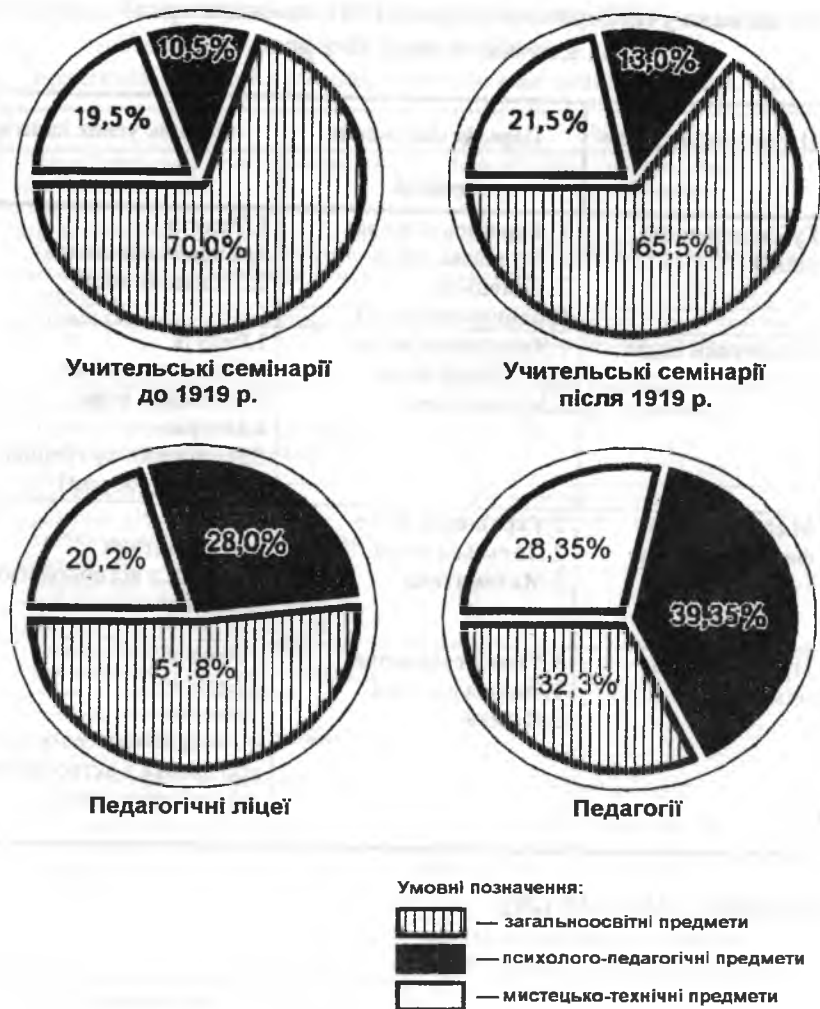


Рис. 3.1. Розподіл часу (тижневих годин) між предметами різних циклів у закладах з підготовки вчителів для українських народних шкіл Галичини (початок XX ст.- 1939 р.)

Джерело: [622, арк. 7; 242, с. 21; 514. – 1938. – Ч. 9.- С.58; 637, арк. 12]

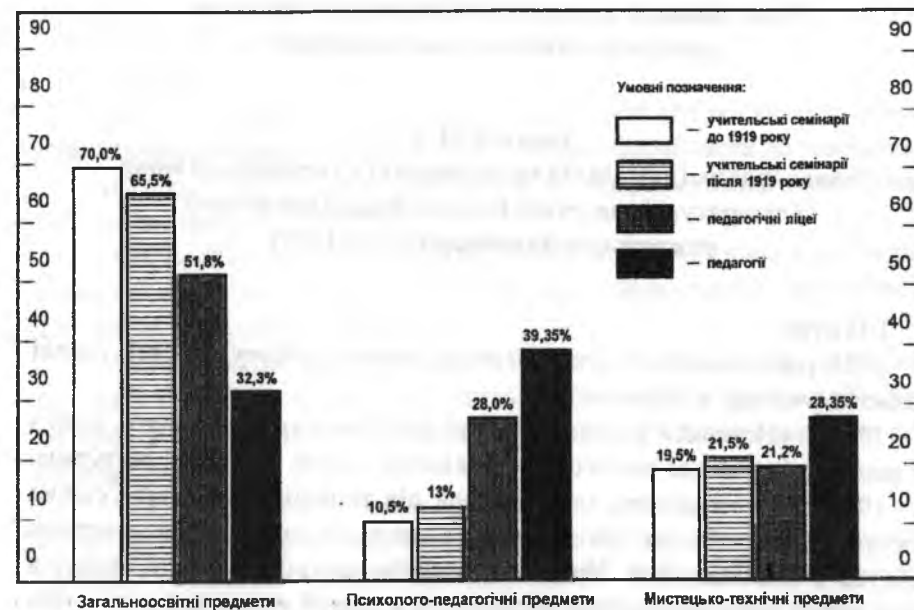


Рис. 3.2. Співвідношення розподілу часу між предметами однакових циклів у різних типах закладів з підготовки вчителів для народних шкіл Галичини (початок XX ст.- 1939 р.)

Джерело: [622, 7; 242, 21; 514. – 1938. – Ч. 9.- С.58; 637, 12]

Додаток П

Теми завдань з української мови та літератури
для учнів учительських семінарій

Додаток П.1

Теми завдань (домашніх та шкільних) з української мови
і літератури для учнів Коломийської державної
учительської семінарії (1924-1929)

I-III курс

1924 р. «Враження з мого дотеперішнього побуту в новій школі (Розмова учениці з батьком)».

1925 р. «Пояснити прислів'я «Добрі діти і на п'яти поставлять, а злі з ніг зваллять» (на основі поетичного оповідання «Син» або іншої лектури)».

1926 р. «Чим манить нас природа під теперішню пору?»; «Опис свобідно вибраної події або картини з мого життя»; «Характеристика Павлуся в оповіданні А. Чайківського «За сестрою»; «Опис дому, в якому тепер мешкаю»; «Опис місцевості, в котрій провела я сьогорічні ферії <канікули>».

1927 р. «Суспільний устрій в старовинних Атенах <Афінах> і Спарті (на основі шкільної науки)»; «Приготовання Дон Кіхота до мандрівки в світ на лицарські подвиги»; «Меч і плуг – як зброя людини»; «Характеристика Івана Вишенського (на основі поеми І. Франка)»; «Виказати баладові елементи на баладі Федьковича: «Король гуцул»; «Устрій і карність <дисципліна> в запорожській школі на Січі (на основі лектури)»; «Осінь на селі а <i> місті (форма листа)»; «Будова і життя рослин (на основі науки природи)»; «Благородне поведіння Продана супроти ворога (на основі оповідання М. Устияновича: «Помста верховинця».

1928 р. «Характеристика свобідно вибраної особи в оповіданні «Пригоди Тома Соєра»; «Доля селян і міщан в середніх віках і тепер (на основі шкільної науки)»; «Душевна боротьба Юри в оповіданні І. Франка «Як Юра Шикманюк брів Черемош?»; «Порівняти переказ про Кирила Кожем'яку зі знатними переказами інших народів».

1929 р. «Якими несподіванками обдарила нас сьогорічна зима?»; «Думки і рефлексії у вірші І. Франка, наприклад: «У лісі»; «Алегоричне

значення і провідна думка байки Леоніда Глібова, наприклад: «Орачі і муха»; «Які заняття є мені найприємніші» та інші.

III курс

1924 р. «Думки і настрої учениці погідного місячного вечора (самоспостереження в часі вечірнього походу у формі листа до товариша)».

1925 р. «Увага і заінтересованне як середник пізнання і знання (на основі шкільної науки)».

1926 р. «Котра постать з рідної історії мені найбільше подобається і для чого?»; «Пословицю: «Хто рано сіє, той не жаліє», розкрити на тлі життя хлібороба і учениці».

1927 р. «Провідна думка притчі І. Франка: «Притча про захланність»; «Участь руської шляхти і вельмож в просвітницькій праці на Русі в XVI і XVIII ст.»; «Віче в старинній Русі (на основі лектури «Захар Беркут)».

1928 р. «По чім пізнаєм правдивого приятеля а підлесника?»; «Народні теми у прочитаних оповіданнях М. Вовчок»; «Суспільний і громадський устрій в давній Русі (на основі повісті «Захар Беркут)»; «Які рефлексії і почування викликає в мене осінній краєвид?»; «Побутові картини і обряди приватного життя з часів хотинської війни в повісті О. Маковея «Ярошенко».

1929 р. «Простота і гумор у прочитаних різдвяних і великодєнних віршах».

IV курс

1925 р. «Довіра – як середник виховання»; «При якій нагоді і як розбуджуємо в душі дитини свідомість, почуття обов'язку»; «Чим і в який спосіб причиняється учениця до збереження доброго імені своєї школи»; «Вплив школи на образування характера»; «Ідейна основа «Енеїди» Котляревського»; «Розкрити думку, що міститься в словах пословиці: «Добрий початок, половина діла» або «На те коня кують, щоб не спотикався»; «Думки і рефлексії з початком нового шкільного року»; «Українські (руські) народні пісні і їх зв'язок з життям народу (на основі шкільної науки)»; «Коли треба у дітей уяву розбуджувати і розвивати, а коли спиняти».

1926 р. «Вражіння з першої «практичної» лекції»; «Останки поганських вірувань в життю і звичаях народів в моїх сторонах

(нав'язувати до науки про усну словесність)); «Ідеали та змагання Марка Кравченка в повісті: «Сонячний промінь».

1927 р. «Етнографічна вартість творів Котляревського»; «Виказати стійкість пословиці: «З щастя і горя сплетена доля» (на судьбі «Марусі Квітки»); «Вступні підготовки дитини до систематичної праці в школі (мої спостереження в часи перших госпітаційних лекцій); «Схарактеризувати національні змагання героя в повісті Б. Грінченка «Сонячний промінь».

1928 р. «Зв'язок українських народних пісень із природою і життям народу (на основі шкільної науки і прочитаних творів»); «Розвинути і пояснити, що міститься в словах: «Витривалість і менше спосібних доводить до цілі».

1929 р. «Які типи дитини пізнала я на госпітаційних лекціях у школі вправ?»; «Малюнок з життя невольників у Туреччині в думі «Маруся Богуславка»; «Основа і мотив оповідання М. Устияновича, наприклад: «Страсний четвер»; «Педологічні вправи в школі і їх практична вартість»; «Середники і способи образования здібности спостереження у дітей (на основі шкільної науки і практики»); «Іван Франко піонером поступу. На основі уступу <уривку> «Каменярі»; «Знання і роля уяви і пам'яті для штуки <мистецтва> й науки».

У курс

1925 р. «Відгомін нових західноєвропейських течій в поглядах інтелігенції на Україні в ХІХ ст. (на основі повісті «Над Чорним морем», або «Погляди і змагання жіночої молодіжи на Україні в другій половині ХІХ ст.»); «Виказати на судьбі Гальшки Острожської, що багатство не приносить щастя (на основі лектури»); «Яких доріг і педагогічних средств уживє учителька, щоби повірина її проводови <керівництву – Т.З.> молодіж зрозуміла, що школа дім вільний, а не свавільний»; «Вияснити висказ Коменського «Школа без карності – се млин без води»; «Висказ: «Гнучність <лінощі – Т.З.> та нудність є найбільшою хибою навчання» – розвинути і пояснити на основі обсервації <спостережень – Т.З.> і досвіду з практичних лекцій».

1926 р. «Якими способами і педагогічними средствами виробляється у виховників шкільну карність?»; «Пояснити і розвинути думку: «Фундаментом школи наших часів мусить бути карність, основана на

свободі»; «Тип селянина в прочитаних оповіданнях Стефаніка»; «Ідеали і змагання Пані в повісті О. Кониського: «Непримєрена»; «Моя участь в акції ширення ідеї ощадності (мотиви, способ, ціль»); ««Перебендя» Шевченка і «Duolors» Міцкевича».

1927 р. «Товариська солідарність а громадська карність (Рефлексії на основі шкільного життя і власного досвіду»); «Пестальоці – добрий учитель а приятель дитини (спогади 100-літньої річниці смерті великого мужа»); «Розвинути і пояснити висказ: «Карність основана на свободі – се найгірший ключ сучасної педагогіки»; «Значення і вартість часу в життю одиниці і загалу»; «Генеза і провідна думка твору М. Костомарова «Книги битія українського народу»; «Перевага націоналізму над космополітизмом в повісті Левицького «Над Чорним морем».

1928-1929 рр. «Лектура а читач»; «Для чого і як організувати курси для неграмотних і доповнюючої освіти?»; «Ідеали і змагання Соні (лектура «Над Чорним морем»); «Жіночі типи в повісті В. Барвінського: «Скошений цвіт»; «Літературна і дидактична вартість Франкових притч»; «Розвинути і пояснити висказ Канта: «Тільки вихованням може чоловік стати людиною»; «Характеристика громадянства в повісті Барвінського «Скошений цвіт»; «Буря в природі і в душі людини (психологічний елемент в оповіданю Квітки «Перекотиполе»; «Реалізм в оповіданнях Марка Вовчка»; «Обов'язок основою самовдоволення і гармонії в життю одиниці і народів»; «Погляд Марка Кравченка на працю громадянську а щастя особисте (лектура «Соняшний промінь»); «Пояснити і розвинути висказ: «Дім без бібліотеки, се хата без вікон»; «Світ дійсний а фантастичний в «Лісовій пісні» Лесі Українки».

Джерело: [593]

Додаток П. 2

Теми письмових завдань з української літератури
в Станіславській Державній учительській жіночій семінарії
на перше півріччя 1925-26 н.р.

I курс

«Мої перші хвили в сій школі»; «Смерть Сократа (після переробленого уступу)»; «Закінчення старого року».

II курс

«Обов'язки щоденного мого життя»; «Діяльність апостолів св. Кирила і Методія»; «Довільна подія з поеми Франка «Іван Вишенський»».

III курс

«Один веселий або сумний день сегорічних вакацій»; «Вплив Польщі на розвиток руської літератури в II добі»; «Чи і для чого люблю їздити потягом».

IV курс

«Що виказав Котляревський, описуючи побут Енея в пеклі?»; «Околиці моєї родинної місцевості»; «Одна показова лекція в школі вправ».

V курс

«Характеристика Гальшки з трагедії «Гальшка Острожська»; «Театр а книжка»; «Дискусія над довільною лекцією моєї товаришки»; «Для чого вибрала собі стан учительський»; «Дискусія над моєю лекцією, переведеною в однім з відділів школи вправ» та ін.

Джерело: [630, 30]

Додаток Р

Список підручників з української мови та літератури
для середніх шкіл і учительських семінарій

Підручники, випущені Державним видавництвом шкільних книжок і дозволені МВіПО для вжитку в 1935-36 н.р.

Барвінський А. Читанка для першого року учительських семінарій. 2-е вид., справ. – Львів, 1920.

Барвінський А. Читанка для другого року учительської семінарії. 2-е вид., справ. – Львів, 1918.

Барвінський А. Вибір з української літератури для III і IV року учительських семінарій. 3-є вид., справ. – Львів, 1917.

Барвінський А. Вибір з української народної літератури. Ч. 1. IV вид. – Львів, 1925.

Барвінський А. Виїмки з української народної літератури. Ч. 1. V вид. – Львів, 1916.

Барвінський А. Виїмки з української народної літератури. Ч. 2. IV вид. – Львів, 1925.

Лукіянович Д. Перша українська читанка для I і II курси учительських семінарій. – Львів, 1929.

Крушельницький А. Перша читанка для середніх шкіл. V вид. – Львів, 1926.

Крушельницький А. Друга читанка для середніх шкіл. IV вид. – Львів, 1926.

Крушельницький А. Українська читанка для другої кляси середніх шкіл. 2-е вид. – Львів, 1923.

Крушельницький А. На провесні життя. Перший том. Українська читанка для першої кляси середніх шкіл. – Львів, 1929.

Крушельницький А. На провесні життя. Другий том. Українська читанка для другої кляси середніх шкіл. – Львів, 1929.

Крушельницький А. На провесні життя. Третій том. Українська читанка для другої кляси середніх шкіл. – Львів, 1931.

Крушельницький А. На провесні життя. Четвертий том. Українська читанка для другої кляси середніх шкіл. – Львів, 1931.

Крушельницький А., Копач І. Українська читанка для першої кляси середніх шкіл. IV вид. – Львів, 1922.

Крушельницький А., Копач І. Українська читанка для третьої класи середніх шкіл. II вид. – Львів, 1920.

Крушельницький А., Копач І. Українська читанка для четвертої класи середніх шкіл. 2-е вид. – Львів, 1923.

Смаль-Стоцький С. і Гартнер Ф. Граматика української (руської) мови. Вид. 4. – Львів, 1928.

Читанка для учительських семінарій. – Львів, 1927.

Книжки, видані накладом автора або іншими видавництвами:

Барвінський А. Огляд історії української літератури: Вступ до «Вибору української літератури для учительських семінарій». – III вид. – Львів: Вид-во А. Барадах, 1922.

Возняк М. Старе українське письменство: Вибір для середніх шкіл. – Львів: Вид-во УПТ, 1922.

Пачовський М. Віймки з українсько-руського письменства XI-XVIII ст. для вищих клас середніх шкіл. 2 вид. – Львів: Накл. Fund kraj, 1916.

Попович О. Граматичні вправи для всенародних шкіл. Ч. 1; Ч. 2; Ч. 3. – Львів: Накл. УПТ, 1924; 1925; 1926.

Попович О. Граматичні вправи для всенародних шкіл. Ч. 3. – Львів: Накл. УПТ, 1930.

Джерело: [604, 27, 33-34]

(Запис, зроблений ученицею IV курсу учительської семінарії СС Василянок у м. Станіславі Ольгою Павліською після відвідування нею 17 жовтня 1929 р. під час госпітації «лекції з природи» у школі вправ).

ГОСПІТАЦІЯ. КЛЯСА 3

Предмет: природа.

Ціль: навчити дітей о повітрі.

Вступні чинності. С <естра учителька> питає дітей, чим є оточена класа? (Стінами). Нашу класу виповняє повітря. Повітря знаходиться не лише у класі, але на кожному місці. Чи можемо побачити повітря? Ні, бо він є прозорий, без фарби. С. бере фляшку і каже, що вона порожня. До фляшки прилягає щільно ліжок, обвинений платком. Одна дитина виходить і л'є воду. Вона бачить, що вода л'ється помаленьку. С. бере другу фляшку і прикладає до неї ліжок, <який> не щільно прилягає. Дівчинка знову л'є воду і бачить, що вода дуже скоро утікає. Тут с. уч. пояснює, що в першій фляшці повітря не мав, куди виходити, бо ліжок щільно приставав до фляшки. В другій – ні, і повітря втікає скоро через щелину між фляшкою а ліжком, а на його місце вступала вода.

II. Досвід, що повітря виходить баньочками. До посудини, налятої водою, с. впихала фляшку, до гори дном обернену. До фляшки увійшло трохи води, а з фляшки повітря виходив баньочками. Відтак с. запитала одну дитину, чи повітря знаходиться у тілах сталих, як хліб, цукор? Дитина сказала, що не знаходиться.

III. Досвід. С., щоби переконати її, що повітря є і у тілах сталих, бере і до шклянки вкидає два кусники цукру. З часом, як цукор почав топитися, баньки повітря зачали виходити.

Чи повітря можемо відчутти? Так, як дихаємо і коли віє вітер. Діти махають шитками. А після с. отвиряє вікно. Діти кажуть, що повітря є зимний. На цім властива лекція закінчилася. Що у фляшці був повітря ви переконалися в той спосіб, що виходили баньочки із фляшки. Він є без фарби, знаходиться всюди. Інакше називають повітря летючим газом. Без повітря чоловік не міг би жити. Він є потрібний до життя людей, звірят і рослин. Повітря до грудей чоловіка дістається носом або устами. Там лучиться з кров'ю, відсвіжує її і опісля виходить враз

із шкідливими газами. Опісля питає дітей, як ліпше дихати: устами чи носом? Носом, бо як воздух є не чистий, то осідає на носі, а як зимний, то оґрівається і теплий йде до грудей.

Діти при отворених вікнах дихають і видихають. С. каже, що в кімнаті, де є багато дітей, воздух є не здоровий. Бо багато зіпсутого газу виходить із грудей дітей. Тому треба отворити вікна, бо воздух у кімнаті є не здоровий. У копальнях і варстатах воздух не є здоровий. Рослини, щоби жити, потребують воздуху. Рослини кормляться тими газами, що чоловік видихає, а в заміну дають воздух здоровий. Значить, очищують воздух.

На кінці с. дала їм задачу додому і на цім лекцію закінчено.

Джерело: [598, № 131]

(Конспект «пробної лекції» з української мови для 1 класу школи вправ був підготовлений ученицями V курсу учительської семінарії СС Василянок у м. Станіславі Ольгою Мицько і Ольгою Павліською. Урок мав відбутися 15 жовтня 1930 р.).

Предмет: українська мова.

Ціль: утривалення букви «Х».

Лекцію розпочну вступними чинностями, на які зложаться: молитва, спів і відчитання виказу вчашання та записання неприсутніх. За нав'язання послужить мені повторення попередньої лекції, а іменно розговор про хату та читання слів з книжок. Скажу на 1, 2, 3 виняти українські книжки й отворити там, де є нарисована хата, скажу їм придивитися образки. Спитаю, що бачать діти на образку? На чім сидить мама? Що тримає мама в руках? Що вона робить? (Шие). На кого дивиться тепер? Що робить тато? Як бавить тато дитину? На що вказує дитина ручкою? Як говорить дитина, вказуючи на хату? Як каже дитина, вказуючи на родичів? Де се діється – в місті чи на селі? По чім ти пізнала, що це є на селі? Чим покритий є дах? Як зветься інакше солом'яний дах? (Стріха). Що висить вздовж під стріхою? (Кукурудза). Чому? (Вона сохне). Які звірята видиш на подвір'ю? Що роблять курочки? По сім розговорі скажу дітям дивитися в книжку і показувати пальцем. Сама дуже поволі буду читати голосно:

ТО ХАТА

МАМА І ТАТО

Опісля діти будуть читати хором і поодинокю. Сама буду поправляти похибки. Дома скажу відписати на домову задачу дві лінійки, писані на долині. Опісля скажу замкнути книжки і на 1, 2, 3 сховати їх під лавку.

II. Заповім дітям, що уложимо собі слова, що зачинаються буквою х. Нехай діти ви-шукують такі слова: хата, Хима, Хома, ху! хе, хе! ха! ха! Слово вибране укладають на лавці, а одна учениця на таблиці. Уложені слова відчитують діти поодинокю, а опісля хором. Перерва, виповнена співом «Я лисичка».

Потім наступить диктат слухово-зоровий. Найперше виголошу слово «хата», а відтак скажу придивлятися, як я буду писати. Відтак

напишу це на таблиці і скажу його відчитати. Скажу прочитати ще другій учениці з таблиці «хата», а потім хором повторять «хата». Скажу дітям на 1, 2, 3 виняти українські зшитки. Опісля закрию написане слово на таблиці і скажу дітям написати те слово в своїх зшитках. Під час писання буду переглядати, як діти пишуть. По написанню відкрию слово «хата» й скажу справити похибки в зшитках. В подібний спосіб переведу диктат інших слів, як: муха, ухо. По кождім слові буду в подібний спосіб переводити поправу. На сім лекцію закінчу!

Джерело: [598, № 131]

Анкета методиста про результат педагогічної практики учня Державної педагогії у Львові

Професійний рівень вчителів:

- а) добросовісні відношення до обов'язків (дуже солідно, солідно, досить солідно, нерівномірно...);
- б) стосунки з учнями (дуже приємні, приязні, досить приязні, симпатичні, стосовні...);
- в) стосунки з керівництвом та персоналом школи;
- г) підготовка як спеціаліста;
- д) робота над власним самовдосконаленням:
 - знання програм, наказів, розпоряджень, інструкцій;
 - організаторські здібності та вміння керувати;
 - спеціальні здібності.

Загальні цінності:

- загальна інтелігентність;
- розумова культура;
- ідейність (переконаність);
- самодіяльність (ініціатива);
- енергійність;
- почуття відповідальності.

Джерело: [645, 26-37]

Додаток Ф

Теми письмового та усного екзаменів на атестат зрілості з української мови та літератури, психолого-педагогічних дисциплін для учнів учительських семінарій

Додаток Ф. 1

Теми письмового та усного екзаменів на атестат зрілості з української мови та літератури

II Державна учительська семінарія у Львові (1920-1932 рр.)

«Українські обрядові пісні», «Галицька трійка», «Ріка в життю чоловіка», «Українська драма в середній добі», «Відродження буковинської України», «Чоловік у боротьбі з природою», «Слово о полку Ігоревім», «Відродження галицької України», «Подати кілька гарніших місць з дружинної поезії, а передусім зі «Слова о полку Ігоревім» і вказати їх красу та значення як історичного джерела для розвою культури», «Чому народня філософія висказала золоті слова: «Працюй, небоже, а Бог допоможе!». Доказати правду тих слів життєвими примірами, а не научними загальниками (можна подати у виді увідомлення, оповідання, діалюгу, реферату або драматичного відривка!», «Боротьба Річи посполитої Польської з монгольськими племенами в обороні культури Заходу. Огляд». «Яке значення має українська пісня в житті робітника»; «Сонце як лікар»; «Характеристика жіночих постатей у творах Шевченка»; «Комунікація в ХХ ст.»; «Останні здобутки техніки»; «Побутові картини в українському письменстві», «Здоров'я – це наш скарб», «Основні здобутки техніки», «Історично-літературне значіння «Слова о полку Ігоревім», «Характеристика жіночих постатей у творчості Шевченка», «Чи розвиток цивілізації пособляє людському щастю?», «Значення Шевче-нкової лірики з боку ідейного та мистецького», «Мої погляди на завдання учительки на селі» та інші.

Джерело: [628]

Закінчення додатку Ф.1

Станіславська приватна жіноча семінарія ім. Конопницької (1930-31 н.р.)

«Розвинути думку пословиці: «З молоді, як з воску, все виліпиш»; «В який спосіб сучасна техніка улекшує життя чоловіка», «Франка «Мойсей» і Словацького «Ангеллі»: порівняння обох поем»; «Історична основа і зміст «Слова о полку Ігоревім»; «Характеристика Тиховича в оповіданні «Для загального добра»; «Суспільний елемент творчості Івана Франка»; ««Камінний хрест» В. Стефаніка»; «Характеристика творчості Шашкевича»; «Мойсей на пустині (з твору «Мойсей» Івана Франка)»; «Марко Вовчок в літературі»; «Квітчина «Маруся». «Вплив на Квітку Скороди»; «Шевченко а Квітка»; «Романтизм. Школа романтизму у польській літературі»; «Розвиток української драми»; «Стефанік і інші рівнозначні письмен-ники»; «Політичні поеми Шевченка».

Джерело: [592]

Додаток Ф.2

Теми усного екзамену на атестат зрілості з педагогіки для учнів Станіславської приватної жіночої учительської семінарії ім. М. Конопницької, 1925 р.

«Научні середники»; «Польські школи на українських землях в XVI-XVII ст.»; «Пам'ять – зображення пригадові»; «Виховання в старині»; «Поглядова наука <наочне навчання>», «Асоціація – значення для психології дитини», «Могилянська академія»; «Рада шкільна повітова»; «Аналітичний і синтетичний ток <процес> навчання»; «Один день в школі»; «Песталоцці»; «Руссо»; «Предмет, джерела психології»; «Освіта в Україні в I добі: організація школи»; «Фізичні і фізіологічні умови змістовних (зміслових) спостережень»; «Обсяг навчання в I добі»; «Научний матеріал в початковій школі»; «Основи виховання»; «Устрій початкової школи»; «Середники виховання»; «Львів – як культурне огнище в II добі»; «Форми навчання»; «Шкільна практика»; «Доби виховання»; «Організація шкіл в середніх віках»; «Шкільні власті»; «Що таке педагогіка і педагогія. Чому потрібна така наука?»; «Ток лекції»; «Повторене лекції»; «Почуване при науці»; «При якій допомозі послушуємо при науці»; «Метода геврестична про ставлене питання»; «Про чотири роди темпераментів дітей»; «Головні умови доброї уваги»; «Роди токів навчання про вражіння»; «Про карність в класі»; «Форми навчання»; «Чому потрібна карність»; «Про волю дитини»; «Про хиби виховання»; «Поділ годин для чотирьох клас»; «Ставлене питань»; «Як організує роботу учитель перед початком науки»; «Поступовання при вихованні»; «Вплив лектур на виховання»; «Вироблення самостійності у дитини»; «Самоуправа в школі»; «Значення поглядової науки»; «Розвій національних почувань»; «Значення кооперативи <співпраці> в класі»; «Як належить дбати про фізичний розвій дитини»; «Навчання природи»; «Плани навчання»; «Образоване дитини поза школою»; «Призивичаювання дітей до читання» тощо.

Джерело: [625]

Додаток X

Навчальний план занять на початковому і підсумковому етапах вакаційних курсів для некваліфікованих вчителів народних шкіл (по відділам)

Предмет	Гуманістичний	Метод. педагогічний	Математичний	Географічно-природ.	Малювання, ручна праця	Спиви, фіз. вих.
Релігія	10					
Польська мова	30					
Польська література	30					
Історія Польщі	30					
Історія держави	20					
Географія Польщі	12					
Психологія, педагогіка, дидактика		25				
Історія польськ. шкільництва		4				
Методика релігії		6				
Методика польської мови		35				
Методика математики		25				
Методика історії		8				
Методика природи і географії		22				
Фізика			50			
Арифметика з алгеброю			45			
Геометрія			25			
Географія				30		
Зоологія				45		
Біологія				45		
Рисунок зроблений на скору руку, відомості про мистецтво і естетику					80	
Ручна праця					88	
Фізичне виховання						84
Спів						84
Загальна кількість годин на початковому і підсумковому етапах	132	125	120	120	168	168
Кількість годин на курсах	264	250	240	240	336	336

Джерело: [531, 6]

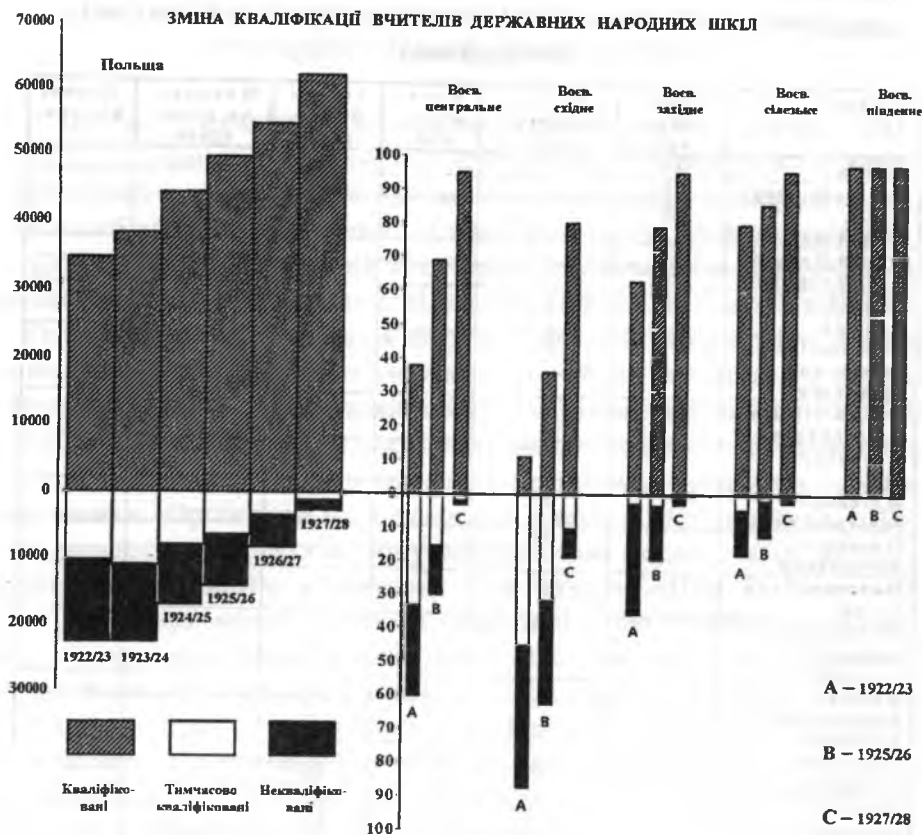


Рис. 4.1. Зміна чисельності кваліфікованих вчителів державних народних шкіл у Польщі і по воєводствах (1921-22 – 1927-28 н.р.)

Джерело: [514.-1929.-Ч.2.-С.125]

Додаток Ш.1

Основні положення програм вакаційних курсів для учителів народних шкіл Львівського шкільного округу (1928 р.)

Педагогічна тематика

1. Психологія волі.
2. Сучасний стан навчання і виховання. На курсах передбачалося ознайомлення з працями яскравих представників «школи праці», обговорення дальтонівської системи, метода проектів в міру можливостей і наявності відповідної літератури і статей.
3. Вибрані педагогічні проблеми перших років навчання з урахуванням методики викладання мистецько-технічних предметів.

Тематика полоністики

1. Література золотого століття.
2. Польська література після 1863 р. на фоні суспільних подій.
3. Сучасна польська література від модернізму до сьогодення.
4. Дитяча література і бібліотековедення в використанні вчителями народних шкіл.
5. Методика викладання польської мови в різних відділах шкіл і т.д.

Тематика з історії

1. Золоте століття в справах Польщі.
2. Створення нових держав у Європі в XIX ст. і період початку утвердження їх існування (Греція, Бельгія, Італія, Німеччина, Сербія та ін.).
3. Історія міст і народностей, які проживають у Польщі від найдавніших часів до сучасності.
4. Життя міста, в якому відбуваються курси як відправна точка при навчанні історії в народній школі.
5. Основи Конституції 3 травня 1791 р. Княжества Варшавського і 17 березня 1921 р. як введення до вивчення основ держави.
6. Методика викладання історії у народній школі.

Тематика курсів з природи спільно з географією і наукою про сучасну Польщу

1. Устрій сучасної Польщі. Інтерпретація конституції 17 березня 1921р.
2. Методика викладання географії і науки про сучасну Польщу з використанням екскурсій і наукової допомоги (засобів навчання -Т.З.).
3. Теоретичне ознайомлення з природничою лабораторією в народній школі. Проведення практичних вправ з фізіології рослин в об'ємі програми народної школи. Практичне ознайомлення з способом проведення вирощування. Створення шкільного природничого музею.
4. Підготовка практичних завдань з хімії в об'ємі програми народних шкіл і створення пропедевтичної хімічної лабораторії.
5. Підготовка практичних вправ з фізики в об'ємі програми народної школи і створення пропедевтичної фізичної лабораторії.
6. Методика навчання природи у різних відділах народної школи.

Тематика курсів з математики

1. Теорія натуральних рахунків з наукою про конгруенцію.
2. Геометрична теорія рахунків дрібних.
3. Алгебраїчні рівняння першого ступеня.
4. Основи геометрії.
5. Відомості з логіки у застосуванні до геометрії.
6. Основи аналітичної геометрії.
7. Складання рівнянь з двома невідомими.
8. Програми і методика викладання математики у вищих відділах народних шкіл.

Тематика мистецько-технічних курсів

1. Теоретичні, практичні та методичні відомості необхідні для вивчення співу у нижчих відділах народних шкіл.
2. Музикознавчі курси (сольфеджіо, теорія музики, піснярство, гра на скрипці).
3. Курс шкільного співу (сольфеджіо, методика викладання співу у народній школі; додатково основи музики, хоровий спів, трансляція).

Тематика курсів з ручної праці

(Головним предметом навчання на курсах ручної праці у 1928 р., не зважаючи на те, що окремим предметом було і малювання, була ручна праця. Це пояснюється більшою кількістю годин на ручну працю)

1. Скло і метал (дріт і бляха).
2. Робота з дерева.
3. Малюнок.
4. Малюнок і ручна праця як одна справа.

Джерело: [563, 4-11]

Додаток Ш. 2

Тематика окремих вакаційних курсів для кваліфікованих вчителів народних шкіл (1928 р.) з зазначенням загальної кількості годин (враховуючи лекційні і практичні заняття)

1. Психологія волі (60 год.)
2. Сучасні експерименти в навчанні і вихованні в школі (120 або 60 год.)
3. Відміна імен і чисельників у польській мові (60 год.)
4. Мова народу польського і способ її пояснення при викладанні мови в народній школі (40 год.)
5. Сучасна польська література від модернізму до сьогодення (60 год.)
6. Література золотого століття (60 год.)
7. Історія міст і міського населення у Польщі від найдавніших часів до сучасності. Історія міста, в якому відбуваються курси, як вихідне положення при вивченні історії в народній школі (120-60 год.)
8. Дитяча література і бібліотечна справа в використанні до потреб учителя в народній школі (60 год.)
9. Теоретичне обґрунтування природничої лабораторії в народній школі. Розробка вправ з фізіології рослин в об'ємі народної школи, ознайомлення з способом проведення вирощування. Організація природничого музею в школі (120-60 год.)
10. Клітина: будова і функції простіших тварин і рослин (120 год.)
11. Підготовка практичних вправ з хімії в обсязі програми народної школи і створення пропедевтичної хімічної лабораторії (120-60 год.)
12. Ідея поступового розширення об'єму (розуміння) поняття рахунок відповідно до методичних порад програми арифметики для народних шкіл (60 год.)
13. Теоретичні, практичні і методичні вправи, необхідні для проведення навчання співу у нижчих відділах народних шкіл (144 год.)
14. Роботи з дерева і малюнок (144 год.)
15. Малюнок разом з роботами з скла і метала (144 год.)
16. Фізичні вправи. Ігри і змагання (120-144 год.)

Джерело: [532, 7-91]

Додаток Ш

План самодіагностики учителя, запропонований Михайлом Базником

І. ШКІЛЬНЕ НАВЧАННЯ

1. Знаєш тих, котрих маєш навчати?
2. На чому опираєш навчання?
3. Прослідив ти змісли ученика?
4. Добув про нього конкретні родові дані?
5. Знаний тобі фізичний стан ученика?
6. Прослідив ти духовний стан кожного з них?
7. Определив його здібності?
8. Скластифікував кожного по нормі: передчасно, правильно, припізнено розвинутий?
9. Можеш з чистою совістю допомогти кожному при виборі його знання?
10. Всесторонно опановуєш матеріал навчання?
11. Спеціалізуєшся в улюблених предметах?
12. Не занедбуєш поглиблювати інших предметів навчання?
13. Доповняєш своє знання сталою подачею нового матеріалу?
14. Послугуєш джерельними матеріалами?
15. Примінюєш концентрацію в навчанню?
16. Маєш ясну ціль навчання?
17. Йдеш до неї правильними шляхами?
18. Пляново реалізуєш ціль навчання?
19. Осягаєш бажані результати?
20. Задержуєш правильне відношення між навчанням, а умовим розвитком дітей?
21. Даєш ученикам ясну ціль і вислід кожної лекції?
22. Уміло ведеш роботу в класі?
23. Приготовляєшся совісно до кожної лекції?
24. Ведеш з дітьми дискусії?
25. Побуждаєш їх до живої участі в науці?
26. Висловлюєшся ясно?
27. Примінюєш навчання до живого життя?
28. Ділиш дітей після уздібнення?
29. Слідиш за методами навчання?
30. Клясифікуєш їх після ужиточності і примінюєш їх в практиці?

31. Твориш свою методу і нею користуєшся?
32. Гладко проходить робота в класі?
33. Яка атмосфера навчання?
34. Доцільно користуєшся середниками навчання?
35. Маєш їх вистачаючу кількість?
36. Яка техніка навчання?

II. ШКІЛЬНЕ НАВЧАННЯ

37. Чого не достає тобі у вихованні? (В широкому розум.)
38. Маєш вироблений ідеал виховання?
39. Відповідає він вимогам і потребам нації?
40. У чому лежить точка його тяжести?
41. Знаєш всі недомогання й дефекти психіки нації і викоринюєш їх у вихованні молодого покоління?
42. Виробляєш силу волі, віру в себе, бажання перемогти, жадобу панування і влади, героїзм, філософію чину?
43. Твориш крицеві характери?
44. Яка в класі карність?
45. На чому вона опирається?
46. Послуговуєшся усіма середниками самоуправи?
47. Не занедбуєш морального, суспільного, горожанського й естетичного виховання?
48. Заснував ти діточу бібліотеку?
49. Яка її виховуюча вартість?
50. Навчив дітей читати й розуміти книжку?
51. Спрямував ти вплив книжки з дітей на їхніх родичів?
52. Достатньо дбаєш про гігієнічні умовини класу?
53. Удержуєш живий контакт з дітьми поза школою?
54. Сягає твій виховничий вплив також поза школу?
55. Удержуєш сталий контакт з родичами шкільної дітвори?
56. Впливаєш на них виховуючо?
57. Поширюєш свій вплив на дальше оточення?

III. САМООБРАЗУВАННЯ

58. Є ти дійсно педагогічно освіченою людиною?
59. Маєш усталений світогляд освіченої людини?
60. Маєш усталений світогляд члена укр<аїнської> нації?
61. Не треба вводити в повищі світогляди жадних змін?
62. Маєш вироблений ідеал педагога?
63. Студюєш свою й чужомовну педагог. літературу?
64. Передплачуєш свої й чужі педагог. журнали?
65. Береш активну участь в педагог. життю?
66. Додержуєш кроку педагогічному поступові?
67. Дошколюєшся самостійно, на курсі чи університеті?
68. Примінюєш свої педагог. досягнення в шкільному житті?
69. Примінюєш нові методи навчання?
70. Робиш самостійні досліди у вихованні і навчанні?
71. Береш участь у збірній педагог. роботі?
72. Оголошуєш свої праці друком?
73. Який маєш літературно педагогічний доробок?
74. Маєш педагогічну бібліотеку?
75. Коли ні, – котрою користуєшся?
76. Є ти дійсно загально освіченою людиною?
77. Займаєшся літературно-науковими справами?
78. Передплачуєш літератур.-наукові журнали?
79. Маєш літературно-наукову бібліотеку?
80. Якщо ні, котрою користуєшся?
81. Додержуєш кроку загальному поступові?
82. Є ти в курсі національного діла?
83. Вкладаєш і свою щоголку в збірну будову нації?
84. Як помагаєш другому в самообразуванні?
85. Є ти наскрізь модерною й сучасною людиною, українським громадянином?

IV. КОЛЕКТИВНА РОБОТА

86. Належиш до станової організації?
87. Совісно сповняєш супроти неї свої обов'язки?
88. Береш в її життю активну участь?

89. Бережеш її ідеологію?
90. Як відносишся до товаришів?
91. Співпрацюєш в кружку ближчих співтоваришів?
92. Помагаєш молодшим і менше досвідченим товаришам?
93. Належиш до педагогічних товариств?
94. Береш активну участь в громадській роботі та життю укр. Товариств і установ?
95. Богатий ти ініціативою?
96. Йде твоя робота по лінії національних інтересів?
97. Ховаєш ти, де треба, своє – я?
98. Прихильно відноситься до тебе ближче і дальше оточення?
99. Є ти активною одиницею колективного життя?

Джерело: [7, 1-5]

НБ ПНУС



715916

**Тетяна Костянтинівна
ЗАВГОРОДНЯ**

**ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ
В ГАЛИЧИНІ (1919-1939 роки)**

Здано до складання 1.05.2007. Підписано до друку 2.05.2007.
Папір офсетний. Гарнітура Таймс. Тираж 300 прим.