

74.0

3 13

*Тетяна Завгородня*

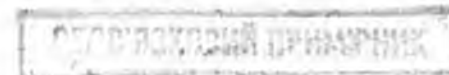
**ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ:  
ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ,  
ПЕРСПЕКТИВИ**



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ПРИКАРПАТСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТЕФАНИКА

Тетяна Завгородня

**ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ:  
ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ,  
ПЕРСПЕКТИВИ**



НБ ПНУС



738308

Івано-Франківськ  
2008

УДК 371 (477.8) (01)

ББК 74.0

3 - 13

Завгородня Т.К. **Проблеми педагогіки: історія, сучасність, перспективи.** Збірка наукових праць. – Івано-Франківськ: видавець Третяк І.Я., 2008. – 428 с.

У збірці розглядаються теоретичні питання дидактики, реалізація їх в навчально-виховному процесі різних типів навчальних закладів, концептуальні засади виховання особистості, різні аспекти підготовки педагогічних кадрів, а також здобутки в освіті та вихованні, які постають в долях та творчій спадщині педагогів.

Видання адресується науковцям, учителям, викладачам, студентам, які готуються до педагогічної діяльності, та усім, хто цікавиться історичним минулим та сучасним станом української педагогіки.

*Друкується відповідно до рішення  
Вченої ради Педагогічного інституту*

*Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника  
(Протокол №9 від 28 червня 2008 р.)*

**Рецензенти:**

*Плахотник О.В., доктор педагогічних наук, професор,  
Київський національний університет імені Тараса Шевченка;*

*Тарасенко Г.С., доктор педагогічних наук, професор,  
Прикарпатський національний університет*

*імені Василя Стефаника*

код 02125266

**НАУКОВА БІБЛІОТЕКА**

ISBN 978-966-1521-22-1 7 3 8 3 0 8

© Т.К.Завгородня, 2008 р.

*Моїм дітям — Інні та Жені  
присвячується*

**Від автора**

Збірка наукових праць, яка пропонується увазі читача, охоплює мій науковий доробок за останнє десятиріччя. З усього корпусу досліджень, виконаних за цей час, перевага надавалася історико-педагогічним проблемам, що розроблялися в руслі наукової школи, яку започаткував доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент АПН України Богдан Михайлович Ступарик.

Вивчення архівних документів і матеріалів сприяло узагальненню досвіду організації навчання й виховання в українському шкільництві Галичини, підготовці вчителів для народних шкіл у контексті цих процесів, що відбувалися на Наддніпрянській Україні, західноукраїнських землях та країнах Європи. У науковий обіг повернуто імена педагогів, які своєю діяльністю вписали яскраву сторінку в українську педагогіку. Провідні ідеї наших попередників стали одним із шляхів реалізації завдань, окреслених Державною програмою «Освіта (Україна ХХІ століття)», головною віссю якої є національна спрямованість освіти, органічне поєднання з національною історією і народними традиціями.

Одночасно розбудова системи освіти, її докорінне реформування обумовили звернення автора до пошуку шляхів розв'язання актуальних проблем сучасної української школи, удосконалення підготовки майбутніх учителів.

Структурно збірка поділена на чотири розділи. У першому з них висвітлюються окремі питання дидактики. Зокрема тут розглядаються проблеми вдосконалення змісту освіти, методів, форм і засобів навчання; нові підходи до оцінювання навчальних успіхів школярів і студентів, запровадження нових освітніх технологій.

У другому розділі зосереджується увага на проблемах національного виховання, оновлення змісту, насичення його українознавчим матеріалом,

на пошуку шляхів реалізації суб'єктно-суб'єктних відношень викладачів і учнів в їх спільній практичній діяльності.

Третій розділ присвячено досвіду і пошуку шляхів у вдосконалення підготовки майбутніх учителів різного рівня кваліфікації, зокрема, студентів-магістрантів. Особлива увага приділялася проблемам реалізації в практиці особистісно-орієнтованого навчання й виховання в роботі навчальних закладів різного типу.

У четвертому розділі проблеми навчання й виховання інтерпретуються через науковий доробок окремих представників вітчизняної педагогічної думки.

Ідея видання збірки наукових праць «Проблеми педагогіки: історія, сучасність, перспективи» виникла передусім тому, що статті, які увійшли до неї, було видруковано у колективних монографіях, журналах, часописах, що не завжди доступні для широкого кола науковців, викладачів, аспірантів, студентів, учителів загальноосвітніх навчальних закладів.

Автор вважає своїм обов'язком висловити щирю подяку колегам, які допомагали у підготовці книги до друку.

## РОЗДІЛ І. ПИТАННЯ ДИДАКТИКИ

### РОЗВИТОК ДИДАКТИЧНОЇ ДУМКИ В ГАЛИЧИНІ У 20-30-ті РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ

Розбудова системи освіти, її докорінне реформування мають стати основою відтворення інтелектуального, духовного потенціалу народу, виходу вітчизняної науки й техніки на світовий рівень, національного відродження, становлення державності та демократизації суспільства в Україні [1].

В історії українського шкільництва дуже важливим є період з 1919 до 1939 років, який не випадково називають стрижневим для розбудови національної школи [2]. Він характеризується не тільки боротьбою за саме існування української школи в Галичині, а й пошуками нового змісту, оновлення форм, методів і засобів навчання. Зрозуміло, що умови, в яких існувала тоді українська школа, не дуже сприяли покращенню організації її навчально-виховного процесу, підвищенню ефективності навчання й виховання. Та попри все науковці, вчителі-практики вели постійний творчий пошук, впроваджували цікавий досвід, вивчали шкільну політику на Заході і Сході. Тому знайомство з їх здобутками є потрібним, особливо тепер, у період відродження національної системи освіти.

Галичина була тією частиною України, яка досягла найвищого ступеня національної свідомості. Це й стало основною причиною того, що галичани виявилися надзвичайно активними в боротьбі за українське шкільництво в міжвоєнний період.

Зайнявши українські землі, Польща з першого дня почала проводити політику колонізації шкільництва. За цих умов українці перш за все намагалися «здобути собі національну школу зразу тільки мовою, а далі й змістом», і це мало «стати основою всієї політичної і організаційної акції українського громадянства в Галичині» [3]; висловлюється думка, що «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 в українській» [4]. Ніби відповідаючи на такі заклики, польський уряд у 1924 р. прийняв закон, що забороняв використання української мови в усіх урядових і самоуправних установах [5].

Документи свідчать, що з середини 20-х років практично все діловодство українських шкіл у Польщі як державних, так і приватних велося польською мовою. Це стосувалося протоколів екзаменів, класних журналів, свідочств про закінчення школи тощо. Доходило до смішного або, вірніше, сумного. В Перегінській публічній школі III ступеня Долинського повіту Станіславського воеводства в журналі I класу матеріал, що вивчався на уроках української мови, фіксувався таким чином: «Wytaży: мама, мамо, тато...». Лише священик, який вів заняття з релігії, записи робив виключно українською мовою [6].

І все ж таки, незважаючи на пряму протидію, галицькі педагоги постійно займалися розробкою основ шкільної дидактики у взаємозв'язку з педагогічними надбаннями Європи й Наддніпрянської України. Однак цей процес реформування освіти відбувався з урахуванням регіональних та етнічних особливостей.

Для західноукраїнських науковців у 20-30-ті роки XX ст. важливим завданням була ліквідація певних відставань від інших націй у галузі педагогіки, а також дидактики й методики поодиноких предметів середніх шкіл [7]. Яків Мацюк, пропагуючи основні положення видатного бельгійського педагога О. Декролі щодо природних зацікавлень як головного засобу в навчанні й вихованні, писав: «Ми повинні зазнайомлюватися зі здобутками педагогічного світу, щоби бодай думками прямувати за поступом педагогічної теорії й практики» [8].

Велике значення мала участь у педагогічному житті таких добре відомих на західноукраїнських землях визначних педагогів, як Степан Сірополко і Софія Русова. Вони емігрували на Захід й активно співпрацювали в часописах, які видавалися в Галичині («Шлях виховання й навчання», «Українська школа», «Рідна школа», «Учительське слово» та ін.).

Центральне питання навчально-виховного процесу – це мета школи. Вона виступає важливим структурним компонентом навчання, визначаючи такі її складові частини, як завдання, зміст, форми, методи і засоби, контроль та аналіз. У 20-30-ті роки XX ст. завданням школи було формування національної свідомості. Перший Український Педагогічний Конгрес (Львів, 1935) у своїх резолюціях чітко визначив: «Метою національного виховання української молоді є всебічна підготовка її до здійснення найвищого ідеалу нації, до чинної творчої участі в розбудові рідної духовної й матеріальної культури, а через неї до участі у вселюдській культурі» [9].

Таким чином, основою навчання ставало національне виховання, яке базувалося на культурі нації і батьківщини, прагненні до збереження своєї національності та держави. За переконанням відомого культурно-освітнього діяча Я. Яреми, інтелектуально-освітня мета школи мусить бути підпорядкована ідеї державно-громадського виховання [10]. Показово, що в офіційному щорічному звіті дирекції Державної гімназії з руською викладовою мовою в Станіславі за 1930-31 н.р. було зазначено: «Наступила наче переоцінка вартостей. На перше місце видвинулося виховання, навчання пішло на плян дальший. Останнє має підпорядковуватись першому, має служити головно за жерело першого» [11].

Така тенденція була властива всій європейській школі того часу. Панувала думка, що на зміну XIX ст. з притаманним йому позитивізмом наступили інші часи, коли вже треба відійти від надмірного інтелектуалізму, а приділити більше уваги емоційним чинникам душі людської, особливо «коли зважити, – як писав ще в 1929 р. А. Княжинський, – що живемо в добрі доляра, боксу й кінотеатру» [12]. Пройшло майже 80 років, і ми можемо розділити тривоги й побоювання наших попередників (хіба що замість боксу і кінотеатру ми б назвали сьогодні рок-музику і телебачення).

Можна зрозуміти прагнення педагогів, які неодноразово висловлювали думку, що головною турботою школи було не навчання, а національне виховання. У час всебічного погноблення української нації, її історії, культури, мови на перший план висувалось завдання – виховувати не стільки інтелектуала, професіонала, науковця, кваліфікованого працівника, скільки патріота, громадянина, свідомого українця.

Як бачимо, основною метою західноукраїнських шкіл виступало виховання учнів. Саме ця мета й обумовила принципи навчання, які безпосередньо були пов'язані з загальновиховними. Серед них галицькі дидакти виділяли принципи природного зацікавлення, «виховуючого навчання», активності й самостійності учнів, зв'язку з життям, регіоналізму, послідовності й систематичності, поєднання різноманітних форм і методів організації процесу навчання, колективної праці в навчанні із залученням учнів до виконання індивідуальних завдань, наочності, гуманізації.

Зіставлення основних принципів навчання і виховання дають можливість зробити висновок, що в основному вони збігаються. Це означає, що галицькі дидакти все ж таки розглядали навчально-виховний процес як цілісний, хоча вони не завжди були в цьому послідовними.

У той час приділялась значна увага проблемам змісту освіти української школи. Це було викликано тим статусом, який вона займала в порівнянні з польською, реформування, яке передбачало суттєві зміни не тільки в структурі освіти, а й у самому змісті навчання, боротьбою за українську школу й, нарешті, впливом думки, наукових відкриттів у різних галузях наук.

Навчальні плани в державних і приватних українських школах практично співпадали, що впливало з вимог шкільної влади. У початкових школах вивчались релігія, українська і польська мови, історія, географія, рахунки з основами геометрії, природа, рисунки, ручні роботи, співи та руханки [13]. У семикласній школі в 1-4 класах були практично ті ж самі предмети, а в 5-7-х додавались іноземна мова (5 кл.), фізика і хімія (6-7 кл.). У гімназійних класах, які належали до виділу «клясичні давні» (їх було більше всього), головна увага приділялась предметам гуманітарного циклу. Значно гірше було поставлено викладання природничо-математичних наук [14].

Суттєві зміни в розробці навчальних планів відбулися в 1929 р. Тоді в них було приведено у відповідність кількість годин у 5-7 класах всенародних шкіл і в 1-3 класах середніх. У тому ж році були введені нові плани в польських гімназіях, якими керувалися і в українських. Проте деякі розбіжності все ж існували. Вони були пов'язані з необхідністю вивчення української мови, яка включалася в плани переважно за рахунок зменшення годин на польську, латинську, грецьку мови, математику, а також збільшення тижневого навантаження.

Реформа 1932 р., яка в цілому сприяла структурній гармонізації системи освіти, обумовила також зміну змісту освіти.

Таким чином, у школах Галичини на межі 20-30-х років існувала предметна система з досить великою кількістю дисциплін (14-15). Крім обов'язкових предметів, у гімназіях існували так звані «надобов'язкові»: рисунок, спів, англійська мова, стенографія, гігієна, крій, шиття та ін.

Але якщо навчальні плани враховували до деякої міри специфіку українських шкіл, то офіційні програми з конкретних предметів були створені переважно для польських. Ними вимушені були користуватися вчителі українських навчальних закладів, бо своїх не було. Зокрема, польська влада створювала всілякі труднощі щодо затвердження програм з української мови. Наприкінці 1933 р. відбулися курси для вчителів-україністів. У хроніці 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 не дивне і як трудно було би в це повірити, якби воно не було сумною дійсністю, – це навчання української мови навіть у публічних народних школах <...> відбувалося досі... без... програми, і то цілих 15 літ. Як це навчання виглядало там, де вчив учитель, що щойно від дітей сам тої мови вчився, легко догадатися. І це зрозуміле: бо чи ж можна було такому вчителеві серйозно ставитися до предмета, для якого навіть програми не було? Щоправда, були підручники, далеко-далеко не найліпші, а решта мала йти по аналогії з польською мовою» [15].

Трудність полягала ще й у тому, що в 20-30-і роки не була чітко визначена концепція змісту освіти. Іноді її намагалися вирішити через синтезування, тобто поєднання змісту окремих предметів для цілісного їх сприйняття. Існували різні точки зору на цю проблему [16], та як би вони не відрізнялися, галицькі дидакти були єдині в тому, що таке навчання не є методом у вузькому розумінні слова: це відповідна організація занять з дітьми, при якому вибір тем до окремих занять учитель має брати з найближчого оточення дитини. Обрана тема створює «вісь», навколо якої ґрунтуються відомості з різних предметів. Програмовою «віссю» навчання стає рідне середовище, а в трьох останніх класах народної школи вона має охоплювати весь український народ у просторі та часі [17]. Про це ж говорив В. Пачовський на Першому Українському Педагогічному Конгресі, наполягаючи на принциповому значенні українознавчих дисциплін у школі [18].

Галицькі педагоги постійно працювали над вдосконаленням змісту і методів викладання різних предметів, пропонували нові проекти програм. Намагалися будувати їх на науковій основі, теоретично обґрунтувавши такі основні принципи побудови їх, як взаємозв'язок навчального матеріалу з оточуючим життям, практична й господарська спрямованість, гнучкість, саморозвиток і самовиховання, зацікавленість, систематичність і послідовність, варіативність методів навчання, програмова «вісь», антропоцентризм і гуманізм. На жаль, початок другої світової війни перервав напружену працю західноукраїнських учених з пошуку нових програм, зокрема з української літератури. Але ті проекти, які висувалися наприкінці 1930-х років, і сьогодні можуть стати в пригоді при розробці відповідних програм у сучасній українській школі [19].

Однак це ще не вирішувало всіх питань, пов'язаних з оновленням змісту освіти. Потрібен був ще й відповідний шкільний підручник.

У 20-х роках ХХ ст. у школах Галичини учні в основному вчилися за польськими підручниками (або їх перекладами), хоча з деяких предметів

(рідної мови і літератури, хімії, фізики, математики, географії та ін.) все ж існували підручники, написані українською мовою. Багато в чому вони були застарілі, в них не завжди враховувались етнічні особливості, порушувалися основні принципи викладу матеріалу – зв'язок з життям, принцип науковості і т.д.

Найгірше в 30-і роки було з випуском підручників з української мови для гімназій і ліцеїв. У редакційній статті 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!» [20]. Це відчувалося гостріше саме в 30-ті роки ХХ ст., коли дидакти Галичини приділяли серйозну увагу теорії шкільного підручника, причому не тільки змісту й методичному апарату, оформленню [21], а також дотриманню норм літературної мови [22].

У міжвоєнний період педагоги активно займалися методичними питаннями. У розробці форм і методів навчання багато пошуків, іноді навіть і помилок, але були й цікаві думки, пропозиції. У школах упроваджувалися нові методи навчання, які ґрунтувалися на психологічних особливостях учнів. Відбувався перехід від дедуктивних до індуктивних методів навчання, від репродуктивного до частково-пошукового; повноправними стали дискусійний та наочний методи навчання; запровадження евристичного й пошукового навчання сприяло посиленню уваги до лабораторних робіт і ручної праці.

Складалася нова методика викладання, яка вимагала кореляції різних шкільних предметів. Цікавою є стаття Ю. Богачевського «Про можливість кореляції при навчанні математики та фізики», де автор під кореляцією розуміє «зв'язок поміж одним предметом а другим предметом чи другими ділянками знання. Ціллю от такого навчання є: дати менш-більш заокруглений світогляд та показати, що такий-то предмет – це не є щось відірване, а навпаки, що в'яжеться з іншими ділянками знання та життя» [23]. Уже те, що проблеми методів навчання обговорювались, що вони були поставлені, сприяло розвитку дидактичної думки. Саме під час дискусій були сформульовані основні умови оптимального вибору методу навчання [24].

Основними організаційними формами навчання були лекція (урок), лабораторна робота, навчальна екскурсія, прогуляні (екскурсія в молодших класах), домашнє завдання, екзамен.

Педагоги Галичини при використанні різних засобів навчання («природні», «штучні», «подумані конкрети») [25] чітко усвідомлювали основні вимоги, дотримання яких підвищувало ефективність їх використання. Серед них: обумовленість вибору засобів навчання поставленою метою; урахування вікових і психологічних особливостей дитини; доступність засобів навчання; виділення головного, вміння робити узагальнення, брати до уваги барву, форму і інші властивості того чи іншого матеріалу. Слід пам'ятати, що необхідною вимогою до застосування засобів навчання була єдність наочних, практичних і вербальних методів.

Разом із тим, треба зазначити, що хоча теоретичні розвідки використання засобів навчання в основному відповідали рівню світової дидактики, проте в діяльності школи не завжди відчутними були позитивні зміни [26]. Та попри все, активне обговорення на сторінках педагогічної преси Галичини питань удосконалення методики викладання шкільних предметів мало велике значення. Методичними питаннями в 20-30-ті роки постійно займалися вчительські осередки, педагогічні товариства та часописи, на сторінках яких постійно друкувалися матеріали з проблем організації процесу шкільного викладання.

Що ж відбувалося у дидактичній думці Галичини в 20-30-ті роки ХХ ст.? Чи справді «на західноукраїнські землях руйнувалася і занепадала українська школа» [27], як намагалися довести деякі дослідники за часів тоталітаризму? Зібрані матеріали свідчать зовсім про інше. Незважаючи на неймовірно тяжкі умови, галицькі вчені та вчителі-практики врятували українську школу, зробили все залежне від них, аби самі основи національного виховання й навчання не просто збереглися, й розвивалися, збагачувалися як за рахунок власної сумлінної праці, так і за допомогою досягнень світової педагогічної думки, що старанно вивчалася й пропагувалася.

Звичайно, не всі задуми діячів освіти здійснювались. Наші попередники – Ярослав Біленький, Іван Велигорський, Євген Грицак, Августин Домбровський, Володимир Кузьмович, Остап Макарушка, Денис Петрів, Іванна Петрова, Маркіян Терлецький, Іван Ющишин, Яким Ярема та ін. йшли складним шляхом пошуків, може, де в чому й помилялися, але вони йшли, а не стояли; допомагало їм у їх важкій, а водночас благородній праці тверде переконання, що саме школа, шкільна освіта, патріотичне

виховання молоді є запорукою сили, незалежності, майбутності всього народу.

Висновок, який можна зробити при вивченні розвитку дидактичної думки в Галичині в 20-30-і роки ХХ ст., полягає в одному: боротьба за національну школу не просто освітянська проблема, якою мусять займатися лише фахівці. Національна школа – запорука самостійності держави й народу. Тому увага до шкільних проблем, усвідомлення її величезного значення в народному житті є одним із найважливіших показників стану суспільства, про що ніхто не має права забувати.

1. Державна національна програма «Освіта (Україна ХХІ ст.)» – К.: Райдуга, 1994. – 60 с.
2. Ступарик Б. М., Моцюк В. Д. Ідея національної школи та національного виховання в педагогічній думці Галичини (1772–1939 рр.). – Коломия: Вік, 1995. – С. 34-35.
3. Біленький Я. Українські приватні школи в Галичині. – Львів: Українське Педагогічне Товариство, 1992. – С. 3.
4. Там само. – С. 13.
5. Хруцький С. У «новітній школі» // Діло. – 1925. – 3-10 серпня.
6. Музей освіти Прикарпаття. – № 16.
7. Від редакції // Українська школа. – 1932. – Ч. 1. – С. 1-2.
8. Мацюк Я. Природні зацікавлення й метода Декроля. – Львів: Товариство «Взаїмна Поміч Українського Вчителства», 1931. – С. 3.
9. Перший Український Педагогічний Конгрес. – Львів, 1938. – С. 236.
10. Ярема Я. Нова фаза в розвитку європейської школи // Українська школа. – 1934. – Річник XIV. – С. 5.
11. Звіт Державної гімназії з руською мовою викладання в Станіславі за 1934-1935 навчальний рік. – Станіслав, 1935. – С. 6.
12. Княжинський А. Шкільна й домашня лектура // Українська школа. – 1929. – Ч. 1-4. – С. 51.
13. Державний архів Івано-Франківської обл. – Ф. 279, оп. 1. од. зб. 4.
14. Цегельський Р. Про науку фізики і хімії у наших середніх школах // Українська школа. – 1929. – Ч. 1-2. – С. 85.
15. Програмово-устроєвий курс для вчителства приватних шкіл із українською мовою навчання // Шлях виховання й навчання (Методика і шкільна практика). – 1933. – IV річник. – С. 237.

16. Кузьмів Я. Синтетичне навчання // Шлях виховання й навчання. – 1933. – Кн. I. – С. 7.
17. Ступарик Б. М., Моцюк В. Д. Ідея національної школи. – С. 106.
18. Перший Український Педагогічний Конгрес. – С. 89-114.
19. Проект програми навчання української мови в гімназіях з українською мовою навчання // Українська школа. – 1934. С. 43-55.
20. Новий шкільний рік // Рідна школа. – 1936. – Ч. 17. – С. 239-240.
21. Федусевич М. За нові українські читанки для гімназій і ліцеїв // Українська школа. – 1939. – Ч. 1-6. – С. 30-46.
22. Біленький Я. Задум і дійсність: Як навчаємо української мови в середній загальноосвітній школі // Українська школа. – 1939. – Ч. 16. – С. 9.
23. Богачевський Ю. Про можливість кореляції при навчанні математики і фізики // Рідна школа. – 1936. – Ч. 18. – С. 262-263.
24. Федусевич М. За нові українські читанки... – С. 34.
25. Петріва <Петрів> І. Конкрети до науки рахунків у народній школі // Шлях виховання й навчання. – 1932. – Кн. 4. – С. 218-225.
26. Безушко В. В чім суть поглядового навчання // Шлях виховання й навчання. – 1939. – Кн. 1. – С. 49.
27. Мазуркевич О. Р. Нариси з історії методики української літератури. – К: Рад. школа, 1961. – С. 307.

*Розвиток дидактичної думки в Галичині у 20-30-і роки ХХ ст. // Обрії. – 1998. – № 1. – С. 8-12.*

## **ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА НАВЧАННЯ В ГАЛИЧИНІ В КОНТЕКСТІ ОСВІТНІХ СИСТЕМ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ДЕРЖАВ У 20-30-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ**

Розвиток теорії та практики навчання в Галичині у міжвоєнний період був зумовлений об'єктивними суспільно-політичними, соціально-економічними, культурно-освітніми умовами існування української нації як меншини у складі польської держави і відбувався під впливом педагогічних пошуків науковців та вчителів у європейських країнах і в Наддніпрянській Україні. Як було зазначено у редакційній статті журналу «Шлях виховання й навчання», «наш інтерес лежить зазнайомлюватись з життям-буттям наших товаришів по званню в усіх краях, щоби з порівнювання його із устійнювати свій становий світогляд» [1, с. 1].



Показово, що галицькі педагогічні видання систематично друкували повідомлення про стан педагогічної науки у різних країнах світу, наприклад, про німецьке шкільництво [2], шкільництво в Японії [3], народне шкільництво в Америці [4], не кажучи вже про постійні огляди стану освіти в Польщі та на Східній Україні. На сторінках цих журналів друкувалися бібліографічні огляди часописів усього світу, присвячені висвітленню педагогічних і дидактично-методичних проблем.

Історико-компаративістське зіставлення шкільних реформ, що проходили у 1930-х рр. в країнах Європи і в Наддніпрянській Україні, дозволяє дійти висновку, що впродовж досліджуваного періоду визначальним у педагогічному процесі стає виховання, а навчання розглядається як його основний засіб. Водночас спостерігається еволюція виховного ідеалу: на зміну ідеї національного виховання, що домінувала на початку ХХ ст., прийшла державницька ідея. Школа змінює своє нейтральне та політичне становище й перетворюється на один із головних чинників нового державного будівництва, виконує функцію «державно-виховницького післанництва» [5, с. 5]. «Шкільна політика, – зазначав відомий галицький педагог Я. Ярема в 1934 р., – зливається зовсім з державною політикою, а проблема школи наростає до значіння державної проблеми: бути – не бути» [5, с. 6].

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

У Німеччині також діяла двоступенева шкільна освіта: перший ступінь – 6 років; після його закінчення, коли складалась «мала матура», учні продовжували навчання на вищому ступені середньої школи або у фахових школах різного типу. Існували два типи середніх шкіл для хлопців і дівчат: головний і другорядний. Головний тип складався з восьми класів, при цьому в 7-8 класах хлопці вчилися на природничо-математичному або гуманітарному (мовному) відділах. Для дівчат існували відділи гуманітарний та домашнього господарства. У другорядних середніх школах поділу на

відділи не передбачалося. В Австрії, яка з 1938 р. увійшла до складу німецької держави, відбувалася реорганізація середнього шкільництва відповідно до німецької шкільної системи.

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

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

У Швейцарії середня школа ділилася на два ступені: дворічна гімназія, до якої приймалися учні після шести років навчання у народній школі, та чотири-п'ятирічна гімназія, реальна або фахова (торговельна, промислова тощо). Остання давала право для продовження навчання в університетах [6, с. 5-8].

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

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

Проект шкільної реформи в Данії теж передбачав введення двоступеневої шкільної освіти. Цікавим, зокрема, було намагання гармонізувати

систему освіти та надати загальній школі статусу «практичної», що підтверджує тенденцію до посилення практичної спрямованості освіти та її зближення з професійною.

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

Показово, що і Наддніпрянська Україна, по суті, намагалася йти тим же шляхом. Середня школа там також була розділена на два ступені. На початку 1920-х рр. передбачалося (проект Г. Гринька), що після закінчення єдиної трудової школи випускник вступатиме до дворічної або трирічної профшколи, потім – до трирічного технікуму або чотирирічного інституту. Щодо середньої освіти, то «провідною ланкою оголошувалася індустріальна професійна школа, насамперед школа фабрично-заводського учнівства, школа селянської молоді та технікум. Загальноосвітня ж школа трактувалася як «ідеалістична», «продовження буржуазного ладу...» [7, с. 157].

У Галичині міжвоєнний період теж характеризується структурною гармонізацією шкільництва. Галицькі педагоги, які уважно вивчали світовий досвід, згідно з пануючою тенденцією, віддавали перевагу фаховому (професійному) шкільництву. При цьому вони враховували умови соціально-економічного життя української громади у Польщі. «... Нам, Українцям, – писав Л. Шандровський, – годі вагаться 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, загальноосвічених громадян, творців майбутнього суспільства» [6, с. 9].

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

Одночасно з гармонізацією системи освіти відбувалося оновлення її змісту. У Радянській Україні у 1920-1930-х рр. в українських і російсько-

мовних початкових школах навчальний план був різний, залежно від того, де знаходилася школа – в місті чи в селі. Тобто для них було встановлено два варіанти плану [8, с. 55], які істотно не відрізнялися, хіба що у сільських школах була трохи збільшена кількість годин на вивчення рідної мови, природознавства та хімії.

Фактично навчальний план встановлював один тип школи з 22 загальноосвітніми предметами. Одноманітність і перевантаженість планів (нагадаємо, що у галицьких школах було 15 предметів) не сприяли розвитку нахилів та здібностей учнів (наприклад, не були передбачені надобов'язкові предмети, як це практикувалося в Галичині). Російська мова не визнавалася чужоземною, а викладалася в школах з українською мовою навчання як «друга мова». І навпаки, в школах з російською мовою викладання такою «другою мовою» була українська. Серед чужоземних мов, на вивчення яких відводилася відносно невелика кількість годин, класичні мови були зовсім відсутні. Мало годин припадало й на трудове навчання, а в 3 і 4 класах ручна праця поєднувалася з малюванням. З'явився новий предмет – військові заняття, який був обов'язковим для всіх, тоді як у Галичині він запроваджувався лише в окремих школах.

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

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

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

Такі ж тенденції спостерігалися і в чехословацькій системі освіти. Її специфікою було те, що у народних школах «віссю» навчальних планів було краєзнавство, що пояснює введення у навчальний план таких предметів, як «Наука про середовище» (I - II класи), «Громадянське навчання та виховання» (III - VIII класи), «Краєзнавство» (III - V класи). У середніх школах значна увага приділялася вивченню іноземних мов та предметів «практичного» спрямування: нарисна геометрія, лабораторні роботи тощо [12].

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

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

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

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

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

2. Українська школа. – 1939. – Ч.1-6.

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

4. Шлях виховання й навчання. - 1930. - Ч. 5-6.

5. Ярема Я. Нова фаза в розвитку європейської школи // Українська школа. - 1934. - Річник XIX. - С. 3-11.

6. Шанковський Л. За реформу української середньої школи. – Львів, 1939. –32 с.

7. Нариси історії українського шкільництва (1905-1933) / За ред. О.В.Сухомлинської. – К.: Заповіт, 1996. – 302 с.

8. Сірополко С. Новий навчальний план у школах на Східній Україні // Рідна Школа. – 1936. – Ч. 4. – С.56-59.

9. Dziennik uredowy Wuznan Religijnuch i Oswicenia Publscznego Rzeczypospolnej Polskiej. – 1938. – №7. –S. 640-657.

10. Dziennik ... – 1939. – №2. – S. 223-228.

11. Dziennik ... – 1936. – №. 8. – S. 685-686.

12. Dziennik ... – 1936. – №9. – S. 789-796.

*Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. – Івано-Франківськ: Плай, 1999. – С. 70-76.*

## **ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ В ГАЛИЧИНІ МІЖВОЄННОЇ ДОБИ**

Проблема розвитку теорії і практики навчання є актуальною для сучасної педагогічної науки України, бо тільки докорінне реформування системи освіти може стати основою [1].

Щоб успішно розв'язувати проблему реформування освіти, необхідно знати її історію в Україні, не забуваючи про Галичину як її невід'ємну частину. Відомо, що в Галичині в 20-30-ті роки ХХ ст., коли вона знаходилася під польською окупацією, відбувалася боротьба за збереження української школи спочатку за мовою, а потім і за змістом. В умовах чужої держави важливо було віднайти такий зміст освіти, використати такі операційні компоненти в навчанні, щоб виховати людину-патріота своєї майбутньої держави, здатного свідомо брати участь у її розбудові.

Пошуки галицьких педагогів проходили у важких суспільно-політичних та соціально-економічних умовах. Йдеться про ігнорування польськими властями міжнародних угод та договорів стосовно національних меншин; загострення польсько-українських взаємовідносин; важке життя галицького українського населення: зростання національної свідомості галицьких українців у результаті визвольних змагань періоду існування ЗУНР. Давалась ознаки економічна криза, яка охопила США та європейські країни; індустріалізація, технічний прогрес, характерний практично для всіх країн, що об'єктивно викликало потребу в освіті тощо.

На розвиток теорії і практики навчання в Галичині, безперечно, вплинули й процеси, які відбувалися в педагогічній науці різних країн. У міжвоєнну добу у всіх державах Заходу відбулася еволюція виховного ідеалу. На зміну ідеї національного виховання, яка була в основі організації шкільництва на початку ХХ ст., у 30-ті роки прийшла державницька ідея. Сутність завдання та шляхи державно-громадського виховання розкриті в праці німецького вченого Г. Кершенштайнера, яка була перекладена українською мовою 1918 року. Учений зауважував, що «кожний має обов'язок державу, в якій живе, так вдосконалювати, як це тільки в даному випадку можливо» [2].

Провідними тенденціями розвитку європейської педагогічної науки можна вважати передусім створення її на основі психології. Педагогіка будувалася на сприйнятті особистості як цілості та на положеннях теорії діяльності. Наука наближалася до життя; здійснювався безпосередній зв'язок між набуттям учнями знань, умінь та застосуванням їх у розв'язанні практичних завдань. Особлива увага приділялася потребам і зацікавленню учнів, виявам активності та творчості дитини. В основу навчального процесу була покладена діяльність учня при збереженні провідної ролі вчителя; посилювався індивідуальний вплив на дитину. Педагоги намагалися через школу здійснити громадянське виховання, розробляти основні положення теорії національного виховання.

В усіх країнах Європи, які після першої світової війни здобули незалежність, особлива увага приділялася національному вихованню. Тоді панувала думка, що на зміну ХІХ ст. з притаманним йому позитивізмом прийшли інші часи, коли замість надмірного інтелектуалізму посилюється увага до виховання на моральних засадах. «В ділянці виховання й освіти, – зазначав І. Ющишин 1930 року, – відбувається величавий науковий рух, гарячкове шукання нових правд та ідеалів виховання й освіти» [3].

Суспільно-політичні та соціально-економічні переми спрочинили перегляд вартостей, що призвело до зміщення акцентів. У визначенні головного завдання школи. її метою ставало виховання, а не навчання. Останнє почало виступати як засіб виховання. 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*» [4].

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» [5].

Зміна мети школи передбачала еволюцію змісту освіти. Аналіз історико-педагогічних джерел показує, що тогочасні шкільні програми в європейських країнах опановували батьківщинознавство, яке ставало основою національної освіти і виховання державно-національних активістів-патріотів. У 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» [6].

Не випадково серед напрямів, які польські вчені виділяли у педагогіці ХХ ст. була народна педагогіка (Л. Заржецькі, З. Балісю, П. Преговські та ін.). Вона розробляла методи, принципи та засоби, за допомогою яких молодь готувалася до служіння своєму народові і рідній культурі. Саме таке спрямування мав закон 1924 р. «Про деякі постанови в організації шкільництва», автором якого був С. Грабський. Щоправда, в законі було сказано про необхідність поваги до національних особливостей всіх народів. Проте С. Грабський відверто обстоював 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 прав інших непольських народів. Стосовно національних меншин проводилася політика «винародлювання». Саме з цією метою в школі, за задумом Грабського, повинні були виховуватись «добрі громадяни Польщі» [7]. Як бачимо, на перший план виступала «державницька ідея», яка стала провідною в найближчі роки.

Провідними напрямками розвитку шкільництва у Польщі в міжвоєнну добу виступали: спрямування роботи школи на виховання, побудоване з початку ХХ ст. на національній, а в 20-30-х роках на державницькій ідеї; державницький принцип побудови школи і державна монополія на виховання підростаючих поколінь; структурна гармонізація системи освіти; уніфікація середньої школи; рівневе піднесення освіти; вдосконалення системи визначення прав осіб, які отримали педагогічну освіту в закладах підготовки вчителів, на роботу в народних школах; політика «полонізації» українців.

Ще навіть не була остаточно визначена доля Східної Галичини, а польський уряд уже приймав закони і постанови, щоб узгодити організацію навчально-виховного процесу в освітніх закладах з польським законодавством, 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 [8]. Польща дуже настирливо намагалася досягти основної мети – в найкоротший час полонізувати українців за допомогою польських шкіл.

23 жовтня 1925 р. Голова Українського сеймового клубу посол Сергій Хруцький у 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» [9].

Уже згаданий міністр освіти Польщі Станіслав Грабський обстоював ідею знищення української школи, виступаючи за перетворення більшості україномовних 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» [10]. З приводу цих намагань дуже влучно писав 1925 року 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'ясовувати, – писав далі Сірополко, – наскільки відповідає педагогічним вимогам «двоязичіє» шкільного навчання, – я лише вка-

жу 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» [11].

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 й виховання дітей різних національностей, які проживали на східній землі. Цю функцію повинна була взяти на себе двомовна (утраквістична) польсько-українська школа. Як на практиці втілювався в життя згаданий закон, свідчать такі факти: за три роки (з 1 серпня 1925 р. до 1 серпня 1928 р.) в Долинському повіті Станіславського воєводства були утраквізовані 1 польська школа і 22 українські; в Коломийському – 8 польських і 43 українських; в Косівському відповідно 1 і 29 [12]. Факти свідчать, що утраквізації підлягали насамперед школи з українською мовою навчання.

Більшість предметів в утраквістичних школах повинні були викладатися польською мовою; лише релігія, природа і, звичайно, українська мова в усіх класах – рідною мовою. Історію і географію протягом усіх років навчання викладали тільки польською мовою. Це не було випадковістю: через історію і географію польська влада намагалася 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: у молодших класах ще мали навчати українською мовою, але в старших – польською (навіть співи і руханки!) [13]. Проте слід зауважити, що в першому класі «вчитимуть *по-українськи* 15 годин тижнево, *по-польськи* вчитимуть разом 17 годин» [14]. Але й ці розпорядження часто порушувалися. Так, у Космачі українська мова в школах була лише як окремих предмет і то лише 3-4 години на тиждень, а всі інші предмети викладали польською мовою [15]. Що ж до середніх шкіл, то в багатьох із 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.

«Закон Грабського» і пов'язані з ним заходи уряду спричинили значне погіршення українсько-польських відносин. Це відзначали навіть представники польської влади. У листі до міністра освіти один із керівників Львівської Шкільної Кураторії наголошував, що «постійне перебування в

атмосфері мовної боротьби матиме негативний моральний вплив на учнів, не сприятиме громадянському вихованню» [16].

Польська влада була досить послідовна у намаганні протидіяти національному самовизначенню українців. На «Програмово-устроєвому курсі для вчителів приватних шкіл із українською мовою навчання», який відбувся у Львові наприкінці 1933 р., представник Львівської Кураторії, пан Дворські, прямо заявив, що для нього не має ніякої різниці, з учителями 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» [17].

У цілому це твердження як таке 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 вони 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 на рідній мові, про збереження української культури. Це розуміла і польська влада; саме тому вона й намагалася вживати всілякі заходи, які у перспективі призвели б до насильницького «ополячення» українського населення.

Польська урядова освітня політика негативно впливала на розвиток українського шкільництва в Галичині. Спостерігалось різке 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 [18]. А в 1934-35 н.р. у цілій державі налічувалося 457 українських (державних і приватних) шкіл, 23299 польських та 2754 утраквістичних шкіл. Цього ж року лише 5% українських дітей навчались в українських школах, 27 – в утраквістичних, решта – у польських [19].

Значні перепони для українських дітей в одержанні середньої освіти, подальше гальмування розвитку української школи створювали структурна гармонізація і рівневе піднесення освіти (яка стала характеризуватися певною цілісністю) у Польщі. 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 зліквідовані всі перші, другі, сьомі і восьмі класи дотеперішньої гімназії і всі учительські семінарії. Наслідком тієї

механічної ліквідації ми втрачаємо 130 класів або 59,63 % нашого теперішнього стану середнього шкільництва» [20]. 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. Це знижувало рівень підготовки дітей. Батьки часто стверджували, що їхні діти, закінчуючи початкову школу, стоять «мало що не на рівні давніх кандидатів до 1-шої класи» [21]. Тим самим поставала реальна загроза, як було сказано на Першому Українському Педагогічному Конгресі (1935), «фізичного знищення української інтелігенції» [22].

І все ж галицькі науковці і вчителі не припиняли боротьби за збереження і розвиток української національної школи. Важливо зазначити, що однією з особливостей розвитку теорії й практики навчання в Галичині було те, що цей процес відбувався у контексті розвитку дидактичної думки в США, країнах Західної Європи та Наддніпрянської України. Широко відомі і в Галичині були, знані для всієї світової педагогічної громадськості 20-х років ХХ ст., ідеї О. Декролі, Дж. Дьюї, М. Монтессорі, Г. Кершенштайнера та ін.

Наприклад, систему Декролі пропагували на сторінках галицької педагогічної преси Яків Мацюк і Софія Русова [23;24].

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 1932 року 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» [25].

Про те, що розвиток дидактичної думки в галицькому краї відбувався з урахуванням процесів, що відбувалися в 20-30-х роках в Наддніпрянській Україні та в країнах Західної Європи [26]. Цю ж думку підтверджує і відомий історик О. Субтельний. За його словами, значний вплив на розвиток освіти і зокрема дидактичної думки Галичини в 20-ті роки здійснили прорадянські погляди, які поширювались на Західній Україні. Це було викликано, 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 [27]. 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) [28]. Йшлося про якісно новий зміст освіти й виховання, що означало вибір найновіших освітніх технологій (методів, прийомів, форм).

Теоретичні пошуки галицьких дидактів проходили у тісному взаємозв'язку з педагогічними здобутками науковців Європи з проблем національного виховання. Вони набули 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 посягати на владу над світом. А в школах Західної Європи виховували активістів-патріотів державно-національного напрямку [29].

Незважаючи на те, що Галичина опинилася тоді у складі Польщі, вплив педагогічних пошуків польських учених 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 деяким навіть 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» [30]. Існує навіть припущення, що проект єдиної школи, виготовлений ще Міністерством Освіти УНР, був узятий в основу польської системи освіти [31].

За переконаннями Г. Васьковича, розвиток української педагогічної освіти відбувався під впливом Західної Європи й Північної Америки [32]. Нам здається, що у цьому випадку вчений вдається до деякого перебіль-

шення. Для галицьких дидактів багато в чому зразком були педагогічні теорії західних педагогів. Однак вони виступали не тільки як учні, а й сприяли розвиткові актуальних проблем дидактики і здійснювали це з урахуванням регіональних та етнічних особливостей.

Спираючись на досягнення української та світової педагогічної науки, галицькі дослідники обстоювали думку К. Ушинського про те, що кожен народ мусить мати свою національну школу, кожна нація – свою систему освіти, яка повинна відповідати принципам регіональності, а шкільні програми ґрунтуватися на українознавстві у поєднанні з кращими досягненнями загальнолюдської культури. Це положення і було вихідним у розробленні галицькими науковцями і практиками теорії і практики навчання у 20-30-ті роки.

В умовах Галичини особливого значення набував принцип регіоналізму в навчально-виховному процесі (А.Домбровський, Б.Заклинський, В.Калинович, С.Маланюк, М.Пушкар), зміст якого полягав у врахуванні місцевих чинників при організації процесу навчання, 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 визначив В.Калинович, який писав, що результат навчання «залежить від одідичиня, від часу виховання, національних, кліматичних, економічних, соціальних і політичних умов» [33].

У процесі націоналізації української школи її основним завданням була необхідність навчання рідною мовою, утвердження народознавства як основи освіти й виховання. Концептуальним положенням для галицьких педагогів було те, що саме народознавство є виразником почуттів і суті життя народу і всього, що його характеризує, і відрізняє цю націю від інших народів. Як писав С.Сірополко, «спільна історія, героїчне минуле, великі люди – це головний капітал, на якому ґрунтується національна ідея» [34]. Проте в цьому процесі, вважали науковці, повинна бути міра. Як наголошував Я.Ярема, «помилково було б думати, що виховування аж до переситу на рідному матеріалі приведе націю до бажаної могутності та великості» [35].

Додамо також, що у поняття національного виховання науковці вкладали свідоме використання найкращих досягнень загальнолюдської культури. Більше того, наприклад, М.Галущинський був певний, що тільки «національна індивідуальність» і може зробити свій внесок «у загальну людську культуру» [36]. Такі думки надзвичайно актуальні для сучасної

української школи: міцною може бути лише та держава, яка ґрунтується на яскравих особистостях. За переконанням С.Русової, ознакою справжнього патріота була власна творча праця, якою він сприяв би збагаченню культури свого народу, – в кінцевому результаті зробив би свій внесок у розвиток вселюдської культури [37].

Зрозуміло, що розвиток теорії і практики навчання в Галичині був зумовлений не тільки суспільно-політичними і соціально-економічними умовами, й провідними тенденціями та особливостями. Серед них можна назвати спрямованість політики польського уряду на заборону для українських дітей навчальних закладів вищого типу, концентрацію уваги на закладах нижчого типу, що пояснює навчання найбільшої чисельності українських дітей здебільшого в школах нижчого ступеня; спрямованість до вироблення цілісної системи освіти і виховання; зосередження зусиль української громадськості на розбудові приватного шкільництва; багато-варіативність, рівневе зростання всіх фахових шкіл; утвердження державної монополії на виховання; акцент у системі навчально-виховного процесу на вихованні національної свідомості учнів; утвердження українознавства як методологічної основи, «стрижня» навчально-виховного процесу.

Отже, наукові пошуки галицьких дидактів у 20-30-ті роки проходили у дуже важких умовах. Відбувалася неприхована колонізація українського народу Галичини, яка призвела до того, що українські діти практично не мали змоги отримати середню загальну освіту (чим створювалася передумова знищення у майбутньому української інтелігенції); постійно точилася гостра боротьба за збереження української школи й української культури. І все ж галицькі педагоги, враховуючи регіональні та етнічні особливості, постійно орієнтувалися в своїй діяльності на досягнення загальнолюдської культури, на педагогічні надбання країн Європи і Східної України.

1. Державна національна програма «Освіта (Україна ХХІ століття)». – К., 1994.
2. Кершенштайнер Г. Що таке державно-громадянське виховання. 3-є вид. – К., 1918. – С. 13.
3. Ющишин І. Колективізм чи індивідуалізм: Заввага до громадських інстинктів нашого народу // Шлях виховання й навчання. – 1930. – Ч. 5. – С. 130.
4. На порозі шкільної реформи // Українська Школа. – 1932. – Ч. 6-9. – С. 83.

5. Ярема Я. Нова фаза в розвитку європейської школи // Рідна Школа. – 1934. – С. 3.

6. Народне шкільництво в Польщі напередодні реформи // Учительське Слово – 1925. Ч. 11. – С. 12.

7. Historia wychowania: wiek XX / Pod red. J. Miaso. – T. I. Warszawa, 1980. – S. 127.

8. Барна М. М., Гіршій О. І. Еволюція педагогічної освіти та державотворчі процеси у Східній Галичині (1772-1935 рр.) // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 2. – С. 163.

9. Хруцький С. У «новітній школі» // Діло. – 1925. – 1 листопада.

10. Великанович Д. Шкільна політика супроти Українців // Рідна Школа. – 1936. – Ч. 7-8. – С. 108.

11. Сірополко С. Національне виховання і позашкільна освіта // Діло. – 1925. – 5 лютого.

12. Державний архів Івано-Франківської обл. – Ф.2, оп. 1, спр. 725, арк. 3.

13. Які предмети мають учителі вчити по-українськи, а які по-польськи в народних утравкістичних школах? // Рідна школа. – 1939. – Ч. 15-16. – С. 240-241.

14. «Нова ера» в шкільництві // Діло. – 1925. – 30 серпня.

15. Кушнірчук Р. Рідна школа в Космачі // Гуцульський край. – 1992. – 1 жовтня.

16. Ступарик Б. М. Про двомовні «утравкістичні» школи у Галичині // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1998. – № 4. – С. 38.

17. Програмово-устройевий курс для вчителства приватних шкіл із українською мовою навчання // Методика і шкільна практика; Додаток до часопису «Шлях виховання й навчання». – 1933. – С. 233.

18. Українська загальна енциклопедія. У 3-х т. / За ред. І.Раковського. – Львів; Станіслав; Коломия, 1933. – Т. 3. – С. 868, 945.

19. Великанович Д. За українську школу. – Львів, 1937. – С. 13.

20. Кузьмович В. Проблеми розбудови шкільництва // Діло. – 1933. – 1-3 травня.

21. Микитей Г. За 8-літню загальноосвітню школу // Українська Школа. – 1938. – Ч. 7-12. – С. 131.

22. Перший Український Педагогічний Конгрес. 1935. – Львів, 1938. – С. 201.



23. Мацюк Я. Природні зацікавлення й метода Декролі. – Львів, 1931. – С. 3.
24. Русова С. Декролі // Українська Школа. – 1933. – Ч.1-2. – С. 8-9.
25. Лукіянович Д. За нову школу // Українська Школа. – 1932. – Ч. 6-9. – С. 117.
26. Школа на Радянській Україні // Шлях навчання й виховання. – 1929. – Ч. 4. – С.1.
27. Субтельний О. Україна: Історія. – К., 1992. – 512 с.
28. Сухомлинська О.В. Зарубіжний педагогічний досвід в Україні в 20-ті роки // Рідна школа. – 1992. – № 2. – С. 3.
29. Ющишин І. Колективізм чи індивідуалізм: Заввага до громадських інстинктів нашого народу // Шлях виховання й навчання. – 1930. – Ч. 5. – С. 130.
30. Васкович Г. Кершенштайнер і українська педагогіка. – Мюнхен, 1970. – С. 11.
31. Там само. – С. 99.
32. Там само. – С. 10.
33. Калинович В. Наша молодь у переломній добі. – Львів, 1926. – С. 91.
34. Сірополко С. Національне виховання і позашкільна освіта // Діло. – 1925. – 5 лютого.
35. Ярема Я. Нова фаза в розвитку європейської школи // Рідна Школа. – 1934. – С. 11.
36. Галущинський М. Національне виховання. – Львів, 1920. – С. 3.
37. Русова С. Суспільні питання виховання // Життя і знання. – 1929. – Ч. 6. – С. 163.

*Вісник Львівського національного університету ім. Івана Франка:  
Серія педагогічна. – № 14. – Львів, 1999. – С. 104-114.*

### **ЕВОЛЮЦІЯ ЗМІСТУ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ В ГАЛИЦЬКОМУ ШКІЛЬНИЦТВІ (1919-1939): УРОКИ І ПЕРСПЕКТИВИ**

Розбудова української держави ставить на порядок денний надзвичайно важливе й невідкладне завдання – реформування освіти взагалі і шкільної зокрема. Саме від того, чи буде в школі вихований справжній

громадянин і патріот рідної землі, залежить майбутнє нашої незалежності. Але щоб діти стали народом, творцем своєї долі, необхідно, щоб вони за час навчання, виховання в школі міцно засвоїли духовність, культуру рідного народу, глибоко пройнялися його національним духом, способом мислення і буття.

Важливим шляхом реформування освіти сьогодні є, в першу чергу, оновлення її змісту. У цьому сенсі слід звернутися до вивчення цікавого доробку галицьких педагогів міжвоєнної доби. Як відомо, вся історія українського шкільництва на землях, окупованих Польщею, «це безустанна боротьба за український зміст у навчанні й вихованні української молоді» [1]. Саме тому все те позитивне, що було накопичено галицькими педагогами в питанні розробки змісту освіти українських дітей, може стати уроком у сучасних пошуках науковців-педагогів.

В галицьких землях, як і в усіх інших країнах Європи, в міжвоєнний період змінилася мета школи, яка полягала вже не в тому, щоб давати молоді тільки якийсь рівень знань, а в тому, щоб виховати людину. Як зазначав Я.Ярема, «вся увага пересувається в школі на виховання, в розумінні державно-громадського виховання, якому послідовно підпорядковується інтелектуально освітня ціль школи» [2]. Отже, головною метою школи в той час стало виховання, а навчання почало виконувати роль його засобу.

Проте в цьому процесі, як застерігав М. Терлецький, треба враховувати, що в нашій духовності існує надмірна перевага емоційного чинника, а тому «конче треба б розвинути саме інтелектуальну сторону, як чинник рівноваги. Тому, коли часто постулат, що школа має передувсім виховувати, інтерпретують так, що виховування спирають на зовнішні ефекти 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» [3].

Міркування М. Терлецького щодо особливостей національної психології (сьогодні ми б сказали: менталітету) заслуговують на увагу. Справді, зловживання «зовнішніми ефектами», показовими виступами і т. д. далеко не завжди демонструють справжню національну вихованість.

Як відомо, Галичина у 20-30-х роках перебувала в складі Польщі. Проте ідеї зміцнення польської державності, польського патріотизму, які були визначальними в меті польської школи, не були покладені в основу виховання й навчання для української школи в Галичині. Метою виховання

в них стало «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» [4]. Ідея державного виховання, яка у 20-30-х роках ХХ ст. була провідною в європейському шкільництві, в Галичині вирішувалася через призму тих завдань і прагнень, які відповідали споконвічним сподіванням українського народу на відновлення і розбудову власної незалежної і соборної держави. Отже, метою української школи в Галичині було здійснення національного виховання молоді.

Перший Український Педагогічний Конгрес (Львів, 1935), який був завершенням пошуків у теорії виховання, на думку І. Ющишина, викристалізував мету й ідеал виховання молоді. Школа була покликана виховувати активістів-патріотів, для яких вищою метою 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» [5].

Таким чином, здійснення «державного виховання» для українців у Галичині полягало перш за все у відстоюванні української національної ідеї, що пов'язувалася з боротьбою за власну незалежну і соборну державу.

Еволюція мети школи позначилася і на визначенні нових завдань, які постали перед нею. Концептуальним положенням для галицьких педагогів було те, що саме народознавство є виразником почуттів і суті життя народу й всього, що його характеризує і відрізняє певну націю від інших народів. Проте в цьому процесі, вважали науковці, повинна бути міра. Як наголошував Я.Ярема, «помилково було б думати, що виховування аж до переситу на рідному матеріалі приведе націю до бажаної могутності та великості» [6].

У поняття національного виховання галицькі науковці вкладали свідоме використання найкращих досягнень загальнолюдської культури. Більше того, М. Галушинський був певний, що тільки «національна індивідуальність» і може зробити свій внесок «у загальну людську культуру» [7]. Він підкреслював, що, здійснюючи національне виховання, необхідно користуватися і здобутками більш розвинутих народів, звичайно, не втрачаючи при цьому власних національних рис відповідно до своїх умов життя, власного середовища [8]. Погляд галицьких педагогів щодо

принципів національного виховання є актуальними для сучасної української школи.

Найбільш чітко концепцію змісту освіти було визначено 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» [9].

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 [10]. 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, кольорові образи, які вона не аналізує і не звертає уваги на їхні 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 1934 р. при обговоренні проектів програм І. Велигорський писав: «Пізнання рідної культури повинно бути не особним 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 – дзеркало культури, й на історію мови та розвій *літературної* мови, не лишаючи й говорів. Життя слів та їх значення (семасіологія) незвичайно виховне. Фольклор, етнологія, етнографія, археологія зближають нас до давнього й сучасного життя на українській землі. Народня поезія та народне мистецтво ведуть нас у життя нашого народу<...> Музика, малярство, орнамент, архітектура <...> відтворять нам повніше образ душі українця, його погляд на життя й світ, його думання, психіку й світогляд, розвій суспільного, господарського та політичного життя» [11].

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 д-ра В.Пачовського

«Українознавство у вихованні молоді». Доповідач неодноразово 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, заселених українцями». І далі В.Пачовський підкреслював, що перш за все необхідно дати молодому поколінню моральні, духовні цінності, а саме: «національна самопошана, особиста гідність і духовна гордість за приналежність до української нації, яка є рівновартна культурою з іншими державними народами» [12].

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. Особливу увагу було приділено 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 шаблів») осереднім предметом навчання має бути «духовна й матеріальна культура українського народу в синтетичному охопленні» [13].

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 першого класу необхідно було додати події класичного світу, які відбувалися на нашій землі, казки «богатирського світу» та з української міфології. У другому класі потрібно вивчати державотворчі картини з літописів, билин кийвського 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, в яких опинилися галицькі українці. Тому, казав він, «для українців, як недержавній нації, опріч творів вселюдського зміслу треба виводити твори державотворчого змісту з красного письменства» [14].

Особливу увагу було приділено справі вивчення 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 цілі своєї нації» [15]. Як зазначали у виступах учасники Конгресу, «кожна нація творить собі державотворну історію, в якій серединою світу є її держава... Так мусим робити і ми, українці, як схочем стати державотворчим народом. Тому всі події мусим оцінювати з нашого державного становища» [16].

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 державотворчого 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 живою мовою, бо вони є джерелом і свідоцтвом історії українського народу, їх не може нехтувати жодна 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...» [17].

Географія України теж була складовою частиною українознавчих дисциплін. У програмах, затверджених міністерством освіти Польщі, географії України (подібно історії України) як окремого навчального предмета 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» [18]. Тому педагоги Галичини були переконані в 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

народжується 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 «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» [19].

Педагогічний Конгрес вперше підніс українське національне мистецтво (спів, музику, пластику) до значення культурного постулату. Він визнав його «одним із основних програмових елементів повного національного виховання» і запропонував ввести спів і музику в навчальні плани всіх шкільних і виховних установ [20]. Основним у змісті вивчення українського мистецтва вважався добір 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» [21]. Відповідно до таких побажань Конгрес у своїй резолюції запропонував ввести у зміст шкільної освіти найкращі зразки української музичної творчості всіх часів [22].

Певну увагу було приділено вивченню в школі малювання. Мова йшла про необхідність розкриття духовного надбання в ділянці мистецтва в кожній добі історії Галичини. Навчання рисунку (малювання) мало відігравати допоміжну роль до ручної праці. Вивчення ручної праці повинне було включати застосування 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» [23]. 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 пластичного мистецтва (ознайомлення з історичними стилями, одвідування музеїв, архітектурних пам'яток, мистецьких виставок)» [24]. Все це мало відіграти значну роль у наближенні навчання до виробничих процесів.

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

поширить рямці свого предмета». Це було визначення, у своєму роді, базисного компонента освіти. Природно, що основна увага при розробці нових шкільних програм приділялася мові та літературі.

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. 1931-32 навчального року цю працю продовжувала офіційна комісія, до складу якої входили Я. Біленький, Є. Грицак, та ін. Далі було укладено проект головної управи «Рідної школи» (1932-33 навчальний рік), близько споріднений із попереднім [25]. Нарешті, 1934 р. ще один проект виготовила 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 [26].

Саме цей проект спирався на два попередні і був найбільш детальним і методично розробленим [27; 28]. Разом із кращими зразками української літератури учням пропонувались також зразки світового красного письменства...

На жаль, цей проект теж мав хиби: у ньому порушувався принцип систематичності і послідовності. Так, у старших класах гімназії одні й ті ж письменники мали вивчатися і в третьому, і в четвертому класі. Наприклад, у третьому планувалася «Бояриня» Лесі Українки, а в четвертому – її ж «Лісова пісня»; в третьому – «В неділю рано зілля копала» О. Кобилянської, в четвертому – її ж «Новели» і т.д. [29]. 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 української літератури з літературами європейських народів і рекомендував «висунути ряд тем, що ілюструють ті взаємини або спільність мотивів» [30].

Сам по собі принцип історико-порівняльного вивчення літератури досить перспективний і в науковому, і в методичному плані, але на практиці в програмах, які розроблялися в 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 до відома шкільна влада. 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.

Галицькі педагоги постійно працювали над розробкою нових проектів шкільних програм. При цьому вони намагалися будувати їх на науковій основі, обґрунтовуючи принципи їхньої побудови або, як тоді їх називали, «основні засади» чи «головні основи». При розробці навчальних програм педагоги керувалися принципами національно-громадянського виховання, психологізму, взаємозв'язку навчального матеріалу з навколишнім життям, практичної і господарської спрямованості, гнучкості, саморозвитку і самовиховання, зацікавлення, систематичності і послідовності, варіативності методів навчання, програмової «осі» (концентрація матеріалу навколо певної теми чи проблеми), антропоцентризму і гуманізму, науковості.

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.

Особливо слід підкреслити, що галицькі педагоги, розробляючи проекти програм, постійно мали на увазі не тільки вчителів, а й учнів, тобто намагалися визначити принципи їхньої взаємодії. Показовим з цього погляду проект програми з української літератури (1934 р.). Там не просто визначено відповідний фактичний матеріал, що підлягає обов'язковому вивченню, а й даються поради щодо організації «Праці над лектурою» для кожного класу, «Висліди», «Завваги» для вчителя стосовно організації навчального процесу тощо. Приблизно за такою самою схемою було побудовано проекти програм для українських загальноосвітніх шкіл (народних і середніх) з різних дисциплін [31].

На жаль, проекти так і не були затвержені, але й за змістом, і за побудовою вони й сьогодні заслуговують найсерйознішої уваги 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.

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.

Галицькі педагоги відстоювали положення, що ідеологією навчання є національна ідея, а «віссю» гуманітарної освіти повинне 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.

1. Енциклопедія українознавства: Загальна частина: В 3-т. – К., 1995. – Т. 3. – С. 923.
2. Ярема Я. Нова фаза в розвитку європейської школи // Рідна школа. – 1934. – Річник XIX. – С. 5.
3. Терлецький М. Українське приватне середнє шкільництво // Українська школа. – 1936. – Ч. 7-12. – С. 114.
4. Кузьмович В. Мої помічання щодо виховання, навчання, організації гімназійної школи // Українська школа. – 1929. – Ч. 1-4. – С. 11.
5. Перший Український Педагогічний Конгрес. 1935. – Львів, 1938. – 248 с.
6. Ярема Я. Цит. праця. – С. 11.
7. Галушанський М. Національне виховання. – Львів, 1920. – 30 с.
8. Там само. – С. 9.
9. Біланюк П. Значення виховання // Рідна школа. – 1937. – Ч. 20. – С. 284.
10. Наукові програми в народних школах третього ступеня для дітей української національності // Шлях виховання й навчання. – 1934. – Кн. 1. – С. 6.
11. Велигорський І. Українознавство // Українська школа. – 1934. – Річник XIX. – С. 14-15.
12. Перший Український Педагогічний Конгрес. – С. 90, 91.
13. Там само. – С. 237
14. Перший Український Педагогічний Конгрес. – С. 96.
15. Там само. – С. 101.

16. Там само. – С. 100.
17. Там само. – С. 103, 105.
18. Там само. – С. 107.
19. Там само. – С. 238.
20. Там само. – С. 241.
21. Там само. – С. 227.
22. Там само. – С. 242 - 243.
23. Там само. – С. 140.
24. Там само.
25. Біленький Я. Навчання української мови в середній школі // Українська школа. – 1934. – Річник XIX. – С. 15-42.
26. Проект програми навчання української мови в гімназіях з українською мовою навчання // Українська школа. – 1934. – Річник XIX. – С. 43-55.
27. Завгородня Т.К. Дидактична думка в Галичині (1919 - 1939 роки). – Івано-Франківськ: Плай, 1998. – С. 132-138.
28. Програми <в народних школах третього ступеня для дітей української національності > // Шлях виховання й навчання. – 1934. – Кн. 1. – С. 28.
29. Там само. – С. 29-30.
30. Перший Український Педагогічний Конгрес. – С. 98.
31. Завгородня Т.К. Цит. праця. – С. 138-145.

*Україна в ХХ столітті: уроки, проблеми, перспективи. – К.: Український центр духовної культури, 2001. – С. 660-670.*

## **ПЕДАГОГІЧНА ЖУРНАЛІСТИКА ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЕЛЬ І ПРОБЛЕМИ ШКІЛЬНОЇ ДИДАКТИКИ**

Серед фахових журналів на західноукраїнських землях у 1918-1939 рр. одне з чільних місць поряд із часописами релігійної тематики посідали шкільно-педагогічні видання. Це зумовлювалося багатьма причинами, загалом тому, що вчителі й священники були найчисельнішими групами інтелігенції, які об'єднувалися в різні товариства, дбали про свої фахові звання та відчували необхідність мати власні видання.

У 1918-1939 рр. у Західній Україні виходило 13 педагогічних журналів та часописів: «Каменярі» (Буковина), «Учительське слово», (Львів), «Нова

школа» (Дрогобич), «Учитель» (Ужгород), «Світло» (Львів), «Учитель» (Львів), «Життя і школа» (Львів), «Українська школа» (Львів), «Шлях виховання й навчання» (Львів), «Рідна школа» (Львів), «Учительський голос» (Ужгород), «Наша школа» (Ужгород). Однак фаховий рівень багатьох із них не задовольняв педагогічну громадськість краю. Я. Біленький у 1934 р. зазначав, що «навчання відбувається «якось», і хоч усі з нього невдоволені, перш за все учителі, говорити й писати про це нема змоги за недостаткою розбудованої педагогічної преси» [1]. Найбільше журналів виходило в цей час у Галичині (8), на Закарпатті – 2, а на Буковині – лише один журнал.

Найдовше проіснували «Учительське слово» (27 років), «Українська школа» (14 років, 3 роки перерви), «Шлях виховання і навчання» (12 років). Усі вони виходили здебільшого накладом різних товариств та організацій. Основна частина цих видань за змістом була призначена для вчителів. Тематика педагогічних журналів знаходить відображення у їх назвах, пов'язаних з іменниками *школа* й *учитель*. Слово *школа* зустрічається у семи назвах часописів або супроводжується різними прикметниками: «Наша школа», «Рідна школа», «Життя і школа» та ін. У другій групі назв фігурують слова *учитель* і *навчання*. У третій групі назв журналів використовується прикметник *учительський*, що вказує на наявність у виданнях власне педагогічної проблематики: «Учительське слово», «Учительський голос».

На сторінках журналів велика увага приділялась проблемам дидактики. У цей період друкується багато матеріалів з обговорення нових програм, які впроваджувалися у народних школах Галичини, їх наукової вартості. У публікаціях висвітлювались виховні та психологічні принципи, якими послуговувались вчителі у процесі навчання, педагогічні підстави (відповідність нових програм дитячій психології), а також аналізувалися зв'язки програм із життям, використанням при викладанні кожного предмету місцевих матеріалів [2].

При розгляді програм загальноосвітньої школи і сьогодні актуальним залишається твердження тогочасних педагогів про те, що вони не можуть бути постійними й однаковими для всіх типів шкіл. Програми повинні мати динамічний характер, враховувати потреби оточення, відповідати вимогам розумного регіоналізму [3].

Значний вплив на розвиток дидактики відіграли публікації, присвячені проблемі мети школи, яка в той період зазнала значних змін: навчання

набуло чинності засобу виховання. Цим положенням і були зумовлені вибір та обґрунтування принципів навчання: психологізація, колективізм у навчальній праці, активність і самостійність учнів, зв'язок з життям, зміна становища учителя в класі та ін. При цьому, наголошуючи на важливості принципу врахування індивідуальних особливостей, здібностей дітей у процесі навчання, самі ж творці програм гімназій та керівництво Головної управи не стимулювали творчого підходу, ініціативи викладачів. Крім того, слід зазначити, що необґрунтовано принижувалась роль принципу науковості. «Середня школа лишається щораз більше позаду на тлі цього великого поступу», зауважував Р. Цетельський у 1929 р. [4].

Не менш цікаві думки (і для сучасної школи теж) висловлювались з приводу синтетичного навчання, яке передбачало «відхилити переділи між поодинокими предметами, а відомості з окремих предметів поклясти на одним рівні, зв'язати й злучити їх у один епізод, одну цілість». Варто наголосити, що, відстоюючи цю думку, дослідники обґрунтовували свою точку зору тим, що зміст освіти (не тільки відбір матеріалу, але його розміщення) сприяє оволодінню культурними цінностями, які формують глибоку індивідуальність, гармонійно духовну особистість. Цінним матеріалом у педагогічній пресі 20-30-х рр. ХХ ст. є елементи народної дидактики.

Таким чином, можна стверджувати, що педагогічні журнали досліджуваного періоду, дискусії на їх сторінках, відтворювали процес розвитку шкільництва на західноукраїнських землях, зумовлений соціально-економічним укладом і тогочасним політичним становищем. Публікації педагогічних журналів сприяли й розвитку педагогічної науки в цілому і дидактичної думки зокрема. Крім цього, тільки вони надавали допомогу вчителю в організації педагогічної роботи, оскільки програми і підручники практично були відсутні.

1. Українська школа. – 1934. – № 1. – С. 15.

2. Маланюк С. Місцеві цінності в скарбниці національного виховання // Шлях виховання й навчання. – 1933. – № 4. – С. 210, 211.

3. Кузьмів Я. Синтетичне навчання // Шлях виховання й навчання. – 1933. – Ч. 1. – С. 9.

4. Українська школа. – 1929. – № 4. – С. 83.

*Українська періодика: Історія і сучасність. – Житомир, 1994. – С. 88-90.*

## УКРАЇНОЗНАВСТВО ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ШКІЛЬНИЦТВІ ГАЛИЧИНИ МІЖВОЄННОЇ ДОБИ

У 20-30-ті роки ХХ ст. в Галичині важливою функцією української школи, яка повинна була «стати головним органом державного будівництва», ставало збереження свого національного характеру та виховання національно-свідомих громадян, здатних відтворити власну державу. Бо саме «через дітей національний характер доходить до родин... Діти, це тій чинник, що майже найсильніше приведе батьків до усього, що рідне» [1] Отже, інтелектуально-освітня мета школи мала бути підпорядкована ідеї державно-національного виховання учнів, тобто виховання молоді, здатної вибороти державність, закріпити й зберегти її.

Цілком у дусі шкільних реформ, що відбулися в міжвоєнну добу в Європі, основним гоном яких було визнання «в цілій ширині культури даного народу», та враховуючи головну ідею виховання – ідею державотворення, – основою змісту освіти українського шкільництва в Галичині в цей період стає українознавство, тобто, іншими словами, – рідна культура. Відомий галицький педагог М. Семчишин наполягав: «Не клясичне чи реальне образання, ані не всесвітня культура творить основу школи й її потреби, але культура рідного народу, заєдино духовна, як і матеріальна, в усіх її видах і ступенях, у всій її красі й багатстві, ось що тепер становить фундаментальну основу виховно-научних цілей сучасної школи» [2]. Такої ж точки зору дотримувалися такі авторитетні науковці в галузі педагогіки, як Юліан Дзерович [3] і Софія Русова [4].

Однак у міжвоєнну добу говорити про українознавство як окремий предмет відкрито (або навіть наповнювати українознавчим змістом окремі дисципліни) було дуже важко. Тому ми можемо виділити тільки елементи українознавства в навчальному процесі шкіл, що мали місце завдяки активним теоретичним та практичним пошукам педагогів та діяльності педагогічних товариств, спрямованих на розбудову української національної школи. Як зауважував І. Ющишин, майстерність українських вчителів і полягала в тому, щоб в умовах пануючої Польщі постійно використовувати елементи національного виховання учнів [5].

Втім, навчальні плани, які існували тоді, не передбачали не тільки українознавства як окремого предмету, й українознавчих дисциплін. Навіть програми з природознавства передбачали лише інформацію про фауну і флору Польщі. Як справедливо зауважив автор статті «Дещо про нову

програму науки», цю програму «рішуче не можна впроваджувати до наших українських шкіл» [6]. Так, наприклад, у проекті програми з історії (1933 р.) були викинуті навіть такі теми, як «розвиток культури на Русі, про Берестейську унію, про життя на Січі, а залишено війни короля Болеслава Хороброго, <...> а у старших класах не залишено інформації, наприклад, про Мазепу, про боротьбу Козаччини з Москвою, про національно-культурне відродження України, про її державу в 1918 р. та ін.» 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» [7].

Тому не дивно, що в міжвоєнний період велика увага приділялася визначенню змісту українознавчих предметів, вивчення яких мало опиратися на духовну культуру, українського народу. Українознавство як методологічну основу освітньо-виховного процесу розглядали відомі вчені – В. Барвінський, І. Велигорський, М. Галушинський, М. Грушевський, О. Іванчук, М. Семчишин, І. Ющишин та ін.

Найбільш чітко концепція змісту освіти була визначена на Першому Українському Педагогічному Конгресі (1935) [9, 10].

На процес становлення змісту освіти впливала і підготовка до Першого Українського Педагогічного Конгресу. Свідченням того є ті проекти програм з предметів українознавчого циклу, які були вироблені педагогами-ентузіастами і надруковані на сторінках галицьких педагогічних-часописів [11]. Проте жодна з цих програм так і не була офіційно затверджена. Тому вчителям доводилося самим наповнювати новим змістом старі форми. Це було актуальним ще й тому, що дуже мало існувало підручників для українських шкіл, бо їх впровадження могло відбутися тільки після офіційного визнання відповідних навчальних програм, а їх польська влада так і не спромоглася розглянути протягом двох десятиліть...

Тому і не випадковим є той факт що у міжвоєнний період на галицьких землях постійно відчувалася нестача навчальних посібників для українських шкіл. Рівневе піднесення освіти, оновлення її змісту, необхідність у зміні мети, що повстала перед школою, – все це загострило проблему підручників. «Ні український народ, – зазначалось у редакційній статті журналу «Українське 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 шлях національного гермафродитизму» [12].

Досить сказати, що в підручниках, які були видані Міністерством освіти Польщі, нерідко «затирався слід української історії» [26]. Наприклад, у книзі Левицького «Історія Польщі» (цей предмет був обов'язковим для вивчення і в державних, і в приватних школах) були розділи, які по суті ображали український народ [13]. А в деяких підручниках української мови, як зауважував, виступаючи на віче в Коломиї д-р Кузьмич, дівтору переконують, «що західноукраїнські землі є власністю польського народу, в якому накидаються українцям по сей бік Ризької лінії назву «русини». Втех польські «педагоги» хочуть таким чином вкорінити в українську дівтору почуття окремішності від Великої України» [14].

Взагалі в шкільних книжках, зауважує Л. Ясінчук, все процвітає тільки польське: польські гуцули, польські бойки, польські лемки, польські Карпати... [15]. Саме тому в першу чергу вкрай необхідно було оновити зміст підручників, привести їх оформлення та мову викладу у відповідність до науково обґрунтованих вимог.

У складних політичних, соціально-економічних умовах, в обстановці нестачі інформації з психолого-педагогічних питань, важкого становища українського вчительства, недостатньої, у ряді випадків, професійної підготовки учительських кадрів, переслідування всього українського, галицькі українські педагоги та науковці чи не єдину запоруку успішного виконання своєї головної місії вбачали саме в оновленні змісту шкільних підручників. Особливо це стосувалося змісту читанок, з якими дитина стикалася дуже рано [16].

Важливим шляхом протистояння денационалізаційній політиці Польщі по відношенню до українського населення дидакти Галичини вважали випуск додаткової літератури в основному з проблем українознавчих дисциплін.

Значна роль у здійсненні національного виховання на українознавчій основі належала вчительським товариствам «Взаємна Поміч Українського Вчительства», «Учительська Громада» та ін. Вони розробляли, пропагували, використовували у навчально-виховному процесі основи українознавства. Ця робота проводилася при обговоренні вищезгаданої проблеми на зборах товариств, здійсненні підготовки та розробки навчальних програм, випуску підручників для народних шкіл, заснуванні бібліотек, організації педагогічних виставок, проведенні курсів для вчителів з українознавчих дисциплін і окремо з українознавства та участь у культурно-освітній роботі серед української молоді та населення.



Велику роботу по впровадженню в навчально-виховний процес елементів українознавства проводило товариство «Рідна Школа», яке постійно видавало популярні книжки з різних ділянок українознавства, а перш за все історії України.

З елементами українознавства галицька молодь знайомилася і в позанавчальній роботі, зокрема, беручи участь у наукових гуртках, кількість і спрямованість яких змінювалася в залежності від конкретних умов. Так, у Державній гімназії з руською (українською) мовою навчання в Станіславі з 1921 по 1939 роки постійно працювали тільки філологічний і драматичний гуртки, а з 1930-31 навчального року – історичний, етнографічний і літературний гуртки. Збільшення кількості гуртків українознавчого спрямування наприкінці 30-х років є свідченням посилення уваги до історії рідного краю, його етнографії і літературної спадщини.

Але така форма впливу на учнів збуджувала занепокоєння у шкільного керівництва. Досить згадати, наприклад, про успішну роботу українознавчого гуртка, який існував у 20-х роках в учительській семінарії в Заліщиках. Гуртківці на своїх засіданнях слухали неформальні лекції з української літератури та історії, записували по селах пісні, обряди, народні звичаї, читали та обговорювали реферати, результати власних досліджень, аналізували історичний та літературний аспекти зібраного матеріалу. Проте навіть сама назва гуртка дуже турбувала директора семінарії, за вимогою якого гурток було перейменовано на «етнографічний». А в 1933-34 роках новий директор семінарії – полька Зофія Павловська постійно намагалася взагалі його ліквідувати [17].

Отже, незважаючи на умови іноземного поневолення, утисків та переслідувань з боку офіційної влади, побудова навчання в українських школах Галичини в міжвоєнну добу відбувалася на основі культури власного народу. Вивчення кожного предмету (в міру можливостей) було пов'язано з наукою про українську людину і українське громадянство, а вивчення предметів зосереджувалося довкола програмової «вісі» – українознавства. Це сприяло вихованню в української дитини національного характеру, пробудження в неї національної свідомості, формуванню патріотичних почуттів, розвитку моральних чеснот.

1. Рідна школа в Галичині // Свобода. – 1925. – 20 січня.

2. Семчишин М. Українознавство та його роля в школі // Учительське Слово. – 1939. – Ч. 6. – С. 25.

3. Дзерович Ю. Педагогіка. – Львів, 1937.

4. Русова Софія і Галичина: 36. статей і матеріалів. – Івано-Франківськ, 1996. – С. 36.

5. Ющишин І. Новий український народний учитель // Шлях навчання й виховання. – 1928. – Ч. 4. – С. 12.

6. Дещо про нову програму науки // Учительське Слово. – 1922. – Ч. 5. – С. 9.

7. Кузьмович Я. Польська освітня політика // Рідна Школа. – 1936. – Ч. 3. – С. 38.

8. Велигорський І. Українознавство // Українська Школа. – 1934. Річник ХІХ. – С. 14-15.

9. Перший Український Педагогічний Конгрес. – 1935. – Львів, 1938. – С. 236.

10. Там само. – С. 90-91.

11. Наукові програми в народних школах третього ступеня для дітей української національності // Шлях виховання й навчання. – 1934. – Кн. 1. – С. 7-31.

12. Невідкладна справа // Учительське Слово. – 1935. – Ч. 9. – С. 178.

13. Великанович Д. Вспулжище на звалищах українських шкіл // Діло. – 1933. – 29 січня.

14. Проти колонізації українського шкільництва // Діло. – 1935. – 17 вересня.

15. Ясінчук Л. Азбука нації. Рідна школа та її вага. – Львів, 1931. – С. 32.

16. Детальніше див.: Завгородня Т.К. Проблеми українських шкільних підручників у Галичині (20-30-ті рр. ХХ ст.) // Науковий вісник Чернівецького університету. – Вип. 43. – Педагогіка та психологія. – Чернівці: ЧДУ, 1999. – С. 36-43.

17. 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) – Львів: Каменярь, 1993. – С. 181.

*Науковий вісник Чернівецького університету:*

*Збірник наукових праць. Вип. 78: Педагогіка та психологія. –*

*Чернівці: Рута, 2000. – С. 28-33.*

## ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ШКОЛАХ ГАЛИЧНИНИ (20-30- ті рр. ХХ ст.)

Прикметою нового шкільництва в Галичині в 20-30-ті роки ХХ ст. було утвердження його на основі психології. Це було викликано насамперед змінами постулатів класичної психології на теорію психологічної «цілості» особистості.

Значний вплив на педагогіку 20-х років здійснили теорія та практика біхевіоризму, гештальтпсихології та психоаналізу [1, с. 125-126]. Останній розглядався як терапевтично-педагогічний напрям, як засіб найбільшого проникнення у внутрішній світ дитини. Про вплив психологічних теорій на розвиток педагогіки на західноукраїнських землях писав у 1930 р. у статті «Біхевіоризм і педагогіка» знаний в Галичині дидакт Я. Кузьмів [2].

Наукові пошуки галицьких дидактів у 20-х роках базувалися на досягненнях фізіології і біології, вони включали елементи психоаналізу, що вже було ознакою нових тенденцій у наукових розвідках. Саме у цей час розвиваються дві нові науки, чи скоріше галузі психології – розв'язана (вікова) і прикладна. Остання включала в себе і педагогічну психологію. Головними проблемами, що їх вивчала педагогічна психологія, за визначенням галицького дослідника Ю. Богданіва, були такі:

а) пізнати психічне життя дитини як індивідуальності, при чому важливим було не стільки теоретичне з'ясування психічного розвитку дитини, як те, як цим розвитком керувати, щоб процес виховання досягнув свою ціль;

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

в) розглянути ставлення 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. д.;

г) дослідити психічні властивості вчителя-виховника й умови, від яких залежить вартість його праці; типи вчителів, учнів; види виховного впливу залежно від психологічних різниць виховників і учнів і т. д.» [3, с. 80].

Психологія була основним фундаментом для розвитку педології – науки про дитину. Це питання вивчали зарубіжні вчені Дж. Болдуїнов, Е. Мейман, В. Бехтерев, Г. Россолімо, А. Нечаєв. Поділяючи педологічні ідеї, 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 найскорше можна дійти до встановленої цілі» [4, с. 2-3].

Значний вплив на галицьких педагогів справили ідеї німецького психолога Альфреда Адлера, який стверджував, що душу 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 у свої сили, «не одиниць, які проходять через життя як тіні, як слабкі істоти, з «комплексом меншеважності», і які не вірять в «перемогу заки ще поспробують боротися і побувати!», а дітей, метою життя яких є перемога, віра в свої сили» [5, с. 175].

Суттєве значення у шкільній практиці в Галичині у 20-30-ті роки мав принцип психологізації у вихованні й навчанні. Цей принцип полягав у тому, що при організації навчання вчитель мусив враховувати рівень розвитку, духовної культури молоді. «В основу навчання, – стверджував відомий галицький педагог М. Базник, – необхідно покласти знання дитини, самостійного дослідження духовних і фізичних проявів виховника, роблення заключення й умілого примінювання відповідних середників: метод науково провірених і узадачених» [6, с. 3]. Аналогічну думку висловлював і П. Мечник, який вважав, що основою навчання й виховання шкільної дітвори повинна бути тільки «безпосередня, плянова, систематична обсервація <спостереження – Т.З.>, оперта на вродженій кожній дитині інтуїції» [7, с. 7].

Педагоги того часу підкреслювали, що в кожній дитині є певна першооснова, що через ціле життя підтримує в ній бажання до праці. Визначити її і покласти в основу виховання й навчання – завдання педагога. Невипадково Ю. Дзерович велику частину свого підручника «Педагогіка» (1937) відводив дитині як предмету виховання. Автор теоретично обґрунтував необхідність вивчення і врахування індивідуальних, вікових, психологічних особливостей дітей у процесі виховання, звернувши увагу на різницю у вихованні хлопців і дівчат [8]. Тільки докладне пізнання дитячої душі, на думку П. Біланюка, дає запоруку успішного навчання й виховання. 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» [9, с.6].

Дія цього принципу обумовлювала насамперед зміст освіти. Якщо дітям дати полегшений або дуже важкий, далекий від них матеріал, що не викликає ніякого відгомину в їхній душі, то рівень пізнання буде дуже низьким. Таким чином, основою для визначення рівня навчання (системи знань, умінь, навичок) повинна бути дитина.

Багато уваги вчителі та науковці Галичини приділяли принципу індивідуалізації і диференціації в навчанні. Галицькі педагоги виходили з положення, що «успішність та доцільність усякої виховної та навчальної праці залежить від індивідуалізації навчання... Це обумовлено, – писав П. Мечник, – природною вимогою сьогочасної науки про виховання, опертої – як відомо – на психології дитини й психології індивідуальних різниць (т. зв. диференційній, різнничковій)». Педагог повинен був спочатку всебічно пізнати дитину, а далі здійснювати добір «усіх методичних засобів виховання й навчання до індивідуальних прикмет і питоминностей усіх дітей у школі» [10].

Побудова програм з різних предметів навчання також відбувалася на засадах досягнень психології. Тому один із провідних принципів побудови навчальних програм був принцип психологізму. В його основу були покладені психодіагностичні досягнення науковців Скандинавії, Швейцарії, Америки, Італії, Росії, які під гаслом «XX століття – століття дитини» вивчали психіку підростаючого покоління. Результати цих досліджень мали бути враховані при розробці нових програм. Вибір навчального матеріалу, його обсяг та методи викладання повинні здійснюватися з урахуванням психічних можливостей дітей. Цікавим з цієї точки зору були міркування відомого психолога д-ра Кухти, який виділяв декілька етапів психічного розвитку школяра [11].

Отже, галицькі педагоги, обґрунтовуючи принципи навчання, працювали в контексті наукових пошуків, які були характерні для психологічної і педагогічної думки 20-30-х років ХХ ст.

Важливою особливістю міжвоєнного періоду була зміна пріоритетів навчально-виховного процесу: метою школи було виховання. Воно було покликане готувати українських активістів-патріотів, тобто людей, спроможних свідомо і активно боротися за створення своєї держави – України – і власною творчою працею приносити користь рідному народу. Тому велика увага в навчальних закладах приділялась організації виховної роботи. «На школі, – як зазначав у 1938 р. Д. Петрів, – тяжить обов'язок виховування нарівні з навчанням. Оба ті завдання майже органічно нероздільні» [12, с. 37].

Враховуючи вимогу організовувати навчально-виховний процес у школах Галичини на основі психології, в 1930 р. в навчальні заклади була направлена інструкція для роботи у школі з вивчення як особистості вихованців, так і цілого класу. У ній були запропоновані не тільки рекомендації про необхідну документацію, основні критерії оцінювання рівня вихованості учнів, а й надавалися науково-методичні поради щодо складання індивідуальних карт. У педагогічній літературі Галичини ці проблеми підіймали Д. Козій, П. Мечник, Я. Ярема та ін. [13].

Щоб процес аналізу результатів виховної роботи спирався на наукову основу, Львівська шкільна кураторія 30 березня 1933 р. (№ II-1057/33) направила до всіх навчальних закладів складені д-ром Іваном Кухтою два проекти: «Організація роботи у класі з вивчення особистості виховника» та «Інструкцію про звіти з виховної роботи». Обидва проекти були спрямовані на створення творчої атмосфери, яка відповідала б новим поняттям про виховання, на подолання існуючого шаблону, розв'язання виховних проблем, спираючись на ініціативу, доброзичливе ставлення до молоді.

Інструкція про «Звіти з виховної роботи» була побудована на основі досягнень тогочасної психолого-педагогічної науки. Самі по собі питання, які ставилися в інструкції, спонукали вчителів-вихователів до усвідомлення своєї власної роботи й допомагали накреслити нові шляхи виховання, які не втратили своєї актуальності і для сучасної школи та закладів з підготовки вчителів.

Заслуговують на увагу рекомендації вчителям про побудову звіту з виховної роботи. Останній не повинен бути шаблонним. Проте для орієнтації вчителів все ж пропонувалася певна схема. Інструкція націлювала на опис процесу організації виховання, на проникнення у внутрішнє життя школи. Окремо наголошувалося, що доцільно звертати увагу й на такі починання, «що не виправдали себе, звичайно, додаючи до цього і аналіз внутрішніх причин».

За інструкцією звіт мав складатися з таких 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 у класі; товариська взаємодія; співпраця в різних виявах; участь у загальношкільних учнівських організаціях; участь класу в громадській роботі та ін.); 4. Релігійно-моральне виховання молоді; 5. Індивідуальний вплив на учнів; 6. Самоаналіз виховної роботи вчителем.

Особливе значення мав розділ, присвячений самоаналізу роботи вихователя. Тому інструкція деталізувала рекомендації щодо 6-го пункту. У звіті необхідно було відповісти на низку конкретних запитань: Які методи виховного впливу використовувалися при роботі з молоддю? Які результати були при цьому здобуті? Чи досягнуто взаєморозуміння з класом? Яка ступінь здобутого вихователем довір'я? Тут же слід було назвати найкращих і найгірших учнів. У звіті необхідно було подати перелік спеціальних бесід з учнями з характеристикою їхнього реагування на проблеми, що обговорювалися, навести результати анкети про улюблену літературу. Важливе місце слід було приділити індивідуальним спостереженням над молоддю, впливу на клас окремих особистостей (наприклад, лідерів). Психологічні дослідження, як зазначалося у проекті, бажано було б проводити за допомогою різноманітних методів науково-педагогічного дослідження: тестів, анкет і т.п. [14].

Інструкція про підготовку «Звіту з виховної роботи» була тісно пов'язана з іншим проектом д-ра Івана Кухти: «Організація роботи у класі з вивчення особистості виховника». Відомий психолог звертав увагу вчителів на нагальну потребу постійного вивчення учня у школі і закликав бачити в ньому не тільки «істоту, що вчиться», а й «істоту, що живе».

Ці ідеї мали особливе значення для покращення системи навчально-виховної роботи не тільки у школі, а й в учительських семінаріях. Справа в тому, що семінаристи, які самі ще були учнями, водночас набували відповідних професійних знань, потрібних у їхній майбутній роботі у школі. Тому для них рекомендації д-ра Кухти були важливими і своєчасними, бо вчений орієнтував їх на використання у практичній діяльності досягнень тогочасної психологічної науки.

За переконанням Івана Кухти, шкільний клас слід розглядати як «цілий організм», одну із «соціальних груп», що відповідало вимогам соціальної психології, ідеї якої тоді набували значного розповсюдження. Не менш важливою була рекомендація створювати «карту індивідуальності» кожного учня, яка мала супроводжувати його на протязі всього часу навчання та давала певне уявлення про учня. Карта повинна була охоплювати такі розділи: 1. Зовнішній вигляд і фізичний розвиток учня; 2. Домашні умови; 3. Ставлення 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. Відомості, наведені в ній, повинні були постійно враховувати всі вчителі у процесі навчально-виховної роботи. Проте карта не мала потрапити до рук дитини [15].

Легко побачити, що пункти індивідуальної карти, як і інструкція для складання звіту з виховної роботи, ставала певним орієнтиром для педагогів у їхній практичній роботі, а також давала змогу учням закладів з підготовки вчителів осягнути напрями своєї діяльності в майбутній професії.

Взагалі перегляд мети школи, прямування до синтезу теорії з практикою, уточнення змісту поняття виховання, структурна гармонізація системи шкільної освіти та оновлення змісту останньої змінювали позицію у навчально-виховному процесі як учня, так і вчителя. А це актуалізувало у 20-30-ті роки проблему підготовки вчителів для українських шкіл у Галичині. Тому в зазначений період спостерігається посилення уваги в закладах підготовки вчителів до предметів психолого-педагогічного циклу. У поданій таблиці [16] наводимо розподіл (у відсотках) щотижневих годин у закладах з підготовки вчителів за циклами предметів: загальноосвітні, психолого-педагогічні та мистецько-технічні (малювання, співи, гра на музичному інструменті, ручна праця, гімнастика) наприкінці XIX-початку XX ст.

*Розподіл (у відсотках) щотижневих годин у закладах з підготовки вчителів за циклами предметів*

Рік	Тип навчального закладу	Цикл предметів		
		Загально-освітні	Психолого-педагогічні	Мистецько-технічні
1888	Учительські семінарії	76,0%	10,5%	19,5%
1926	Учительські семінарії	65,5%	13,0%	21,5%
1938	Педагогічні ліцеї	51,8%	28,0%	20,2%
1939	Педагогії	32,3%	39,35 %	28,35 %

Як бачимо, у міжвоєнну добу в Галичині порівняно з довоєнним періодом спостерігалася еволюція навчальних планів закладів з підготовки вчителів — посилилася увага до безпосередньої професійної підготовки майбутніх учителів; існувала тенденція до збільшення кількості годин на вивчення предметів психолого-педагогічного циклу та мистецько-технічних. Психолого-педагогічний цикл у учительських семінаріях та педаго-

гічних ліцях включав психологію, науку про дитину, історію виховання і педагогіку, а також методики викладання окремих предметів разом із педагогічною практикою. В педагогіях, які існували з 1928 р., додатково вивчалася педагогічна психологія [17].

На засадах психології була організована й робота з підвищення професійної підготовки вчителів у Галичині в міжвоєнну добу. Незважаючи на відсутність постійних закладів підвищення кваліфікації, вчителі все ж мали можливість удосконалювати свою фахову підготовку, брали участь у різноманітних формах методичної роботи, навчалися на вакаційних та Вищих учительських курсах, під час підготовки та проходження атестації, а також у процесі професійного самовдосконалення.

Про зацікавленість галицьких учителів проблемами психології свідчить той факт, що у 1929 р. в учительській «Оселі» у Ворохті відбулися курси експериментальної психології і пробних тестів у школі, на яких викладав Ярослав Кузьмів. На закінчення курсів приїхав відомий галицький педагог і громадський діяч Іван Ющишин, який «висловив надію, що тим чином причиняється наше вчителство активно до народження української наукової педагогії» [18, с. 25].

Слід згадати також рішення комісії для покращення приватного шкільництва, яка була створена при товаристві «Рідна Школа». На засіданні, яке відбулося 27 грудня 1930 р., було вирішено, «щоби кваліфікований психотехнік зорганізував акніт <огляд> постійних психотехнічних дослідів над характеристиками нашої молоді» [19]. Ця ідея була підхоплена часописом «Українська Школа», редакція якого вбачала одним із своїх завдань популяризацію досліджень із психології «молодечого віку та психології нашої молоді», що несла на собі відбиток нового часу, нового мислення.

Таким чином, у міжвоєнний період організація навчально-виховного процесу в Галичині розвивалася на засадах психології. Досвід галицьких педагогів, учителів-практиків з використання в роботі навчальних закладів досягнень психологічної науки може бути корисними для сучасних дослідників та педагогів.

1. Нариси історії українського шкільництва (1905-1933) / За редакцією О. В. Сухомлинської. – К.: Заповіт, 1966. – 302 с.
2. Кузьмів Я. Біхевіоризм і педагогіка // Шлях виховання й навчання (надалі – ШВН). – 1930. – Ч. 1. – С. 14-16; Ч. 3. – С. 74-77.
3. Богданів О. Педагогічна психологія // ШВН. – 1934. – Ч. 2. – С. 77-83.

4. Базник М. Педологія є основою виховання й навчання // ШВН. – 1928. – Ч. 4. – С. 1-5.

5. Б. Ол. Індивідуальна психологія // Рідна Школа. – 1939. – Ч. 12. – С. 174-175.

6. Базник М. Педологія є основою виховання і навчання....

7. Мечник П. Індивідуальний листок: Вказівки до вчителя. Ч. 2. – Львів: Рідна Школа, 1924. – 16 с.

8. Дзерович Ю. Педагогіка. - Львів, 1937. - 240 с.

9. Кузьмів Я. Синтетичне навчання // ШВН. – 1933. – Кн. 1. – С. 6-13.

10. Мечник П. Індивідуальні характеристики шкільних дітей: Проект індивідуального листка з інструкцією для вчителства. – Львів: Накладом автора, 1934. – 31 с.

11. Кухта І. Психологічні підстави нових програмів // ШВН (Методика і шкільна практика). – 1933. – IV річник. – С. 136-142.

12. Петрів Д. Занедбана ділянка (на маргінезі т. зв. плянів виховання) // Учительське Слово (Методика і шкільна практика). – 1938. – Ч. 6. – С. 37-39.

13. Козій Д. Пізнання психофізичної структури вихованців // Українська школа. – 1932. – Ч. 6-9. – С. 90-94; Мечник П. Індивідуальні характеристики шкільних дітей; Ярема Я. Психографія в школі: Зразок психографічної схеми з коментарем. – Прага, 1925 та ін.

14. Державний архів Івано-Франківської обл. Ф. 302, оп. 1, спр. 27, арк. 30-31.

15. Там само, арк. 32.

16. Центральний державний історичний архів України (м. Львів) (надалі ЦДАУЛ). Ф. 179, оп. 3, спр. 109, арк. 7; спр. 1514, арк. 12; Program nauki w panstwowych seminarjach nauczcielskich. Wyd 2 zmienione. – Warszawa, 1926 (MWiOP). – S. 21; Dziennik uredowy Wuznań Religijnych i Oświecenia Publscznego Rzeczy pospolnej Polskiej. – 1938. – № 9. – S. 38.

17. Rowid H. Nowa organizacja studiow nauczycielskich w Polsce i zagranicą. Warszawa, 1931. – 228 S.

18. Курси експериментальної психології і пробних тестів у школі в «Оселі» в Ворохті // ШВН. – 1929. – Ч. 10. – С. 24-25.

19. ЦДАУЛ. Ф. 206, оп. 1, спр. 161, арк. 61.

*Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського: Збірник наукових праць. – Вип. 3-4. – Одеса: ПДПУ, 2000. – С. 173-179.*

## ЕЛЕМЕНТИ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ НА ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЛЯХ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПЕРША ТРЕТИНА ХХ СТ.) І ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОСТІ

Національна доктрина розвитку освіти проголошує рівний доступ громадян України до здобуття якісної освіти. Одним із шляхів, який забезпечує втілення в життя цього положення, є створення у загальній середній освіті умов для профільного навчання. Проблема профільного навчання в сучасній старшій школі знайшла висвітлення в останніх документах про школу, у виступах президента АПН України України В. Кременія, публікаціях Н. Бібік, М. Бурди, Г. Іванюк, В. Латинського, Ю. Мальованого, М. Теплінського, О. Савченко, Н. Шиян та ін. Заслуговує на увагу науковців історичний дискурс проблеми в Концепції профільного навчання в старшій школі України. Однак ні в наукових публікаціях, ні в згаданому документі не згадується, як розв'язувалася проблема профільного навчання на західноукраїнських землях.

Згідно з шкільною реформою 1909 р. були створені нові типи середніх шкіл, які, як відзначалося у розпорядженні Львівської Кураторії Шкільної Ради, відкривали різноманітні можливості для випускників народних шкіл у виборі предметів для поглибленого вивчення. Це впливає в першу чергу з навчальних планів. У цьому документі наголос робився насамперед на предметах «реалістичних», галузях, які досягли найбільшого прогресу у своєму розвитку. Крім того, як зазначає І. Курляк, матеріал природничо-математичного циклу «було приведено у відповідність з рівнем розвитку університетської освіти» [2, 4].

Було створено різні типи шкіл, кожний з яких передбачав поглиблене вивчення окремих навчальних предметів, орієнтацію на майбутню професію. Серед них одне з центральних місць займало класично-гімназійне навчання, ядром якого виступали гуманітарні предмети. Реальна освіта спиралася на ґрунтовне вивчення природничо-математичних наук і креслення; місце «мертвих» мов там зайняла французька розмовна мова. Що стосується реальних гімназій, то вони займали проміжне становище. Незважаючи на відмінність засад побудови навчальних планів цих типів шкіл, всі вони давали випускникам загальну середню освіту, а також створювали умови для задоволення особистих інтересів школярів, їх різностороннього розвитку. Одним із завдань реформи було «залишити учням достатньо вільного часу для вивчення новочасних мов, для предметів

надобов'язкових <за вибором – Т.З.>, тілесних вправ, для самостійної праці в напрямі їх уподобань» [7, 5].

Проте це були тільки окремі елементи профільного навчання. Підтвердженням цього є порівняння навчальних планів середніх шкіл різного типу. Наприклад, у реальних гімназіях латинська мова взагалі не вивчалася, у той же час вивчалася французька мова (16 тижневих годин), яка у класичних гімназіях не вивчалася. Особливий розподіл годин стосувався предметів математичного циклу. Так, у реальних школах на вивчення предметів математичного циклу: хімія і фізика відводилося 20 год., відповідно в класичних і реальних гімназіях – 16 год.; на вивчення математики – 40 годин, що практично в два рази більше ніж у інших типах шкіл, а «рисунок від руки» <ескіз – Т.З.> – в 2-2,5 разів. На вивчення всіх інших предметів припадала практично однакова кількість годин [2, 196]. Слід зауважити, що таким же чином на початку ХХ ст. був організований навчально-виховний процес і у реальних гімназіях Буковини, за одним винятком: у них вдвічі більше часу відводилося на вивчення французької мови [3, 434].

У міжвоєнний період у Галичині відбулася еволюція навчальних планів усіх типів навчальних закладів. Вони передбачали обов'язкові та надобов'язкові предмети; останні були прообразом сучасних факультативних курсів. На підставі вивчення і врахування досвіду європейських країн у нових навчальних планах для польських та українських шкіл поступово відбувалася гармонізація розподілу тижневих годин за циклами предметів: гуманітарного, природничо-математичного, мистецько-технічного.

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 Міністерства Віросповідань і Публічної Освіти (МВіПО) від 12 квітня 1937 р. були затверджені навчальні плани для всіх відділів державних ліцеїв з українською мовою навчання. Наводимо приклад одного з них [5] (Див. Таблицю).

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, ви-

роблення у молоді дійового патріотизму, особливо готовності до оборони Держави <Польщі — Т.З.> .

*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	-
<b>Разом</b>	<b>34</b>	<b>34</b>	<b>34</b>	<b>34</b>	<b>34</b>	<b>34</b>	<b>34</b>	<b>34</b>

Окрім 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 надобов'язкових були: спортивна підготовка (2 год. на місяць), прослуховування музичних радіопередач (1 год. щомісячно).

Характерною рисою періоду після 1932 р. слід назвати появу комплексних ліцеїв з українською мовою навчання, які мали такі змішані

відділи: математично-фізичний і природничий, гуманістичний і природничий, гуманістичний і класичний. Тобто елементи профільного навчання, що спостерігалися на початку ХХ ст., вже мали деяку модифікацію. Ці класи, чисельністю не більше 30 учнів, працювали з деяких предметів окремо, а з інших разом. Наводимо дані про співвідношення часу на спільні та окремі заняття у різних типах ліцеїв [6].

*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

Наведені дані показують, що відсоток спільних та окремих занять класів у кожному з відділів ліцеїв був різний. Проте здебільшого в усіх відділах учні займалися спільно. І лише профільюючі предмети, які були на даному відділі, у різних класах були відмінні: 26,5% у гуманістично-природничому, 35,3% – математично-фізичному і природничому і 41,2% у гуманістично-класичному.

Отже, наприкінці ХІХ початку ХХ ст. на західноукраїнських землях простежуються тільки елементи профільного навчання у старших класах середньої школи різних типів.

Необхідність введення профільного навчання в старших класах українських шкіл не викликає жодних сумнівів. Це питання давно назріло і можна тільки вітати намагання Міністерства освіти і науки України розв'я-

зати його в найближчому майбутньому, створити “сприятливі умови, як зазначається у концепції профільного навчання в старшій школі, для врахування індивідуальних особливостей, інтересів і потреб учнів, формування у школярів орієнтації на той чи інший вид майбутньої професії» [1, 4].

Але перехід старшої школи на профільне навчання вимагає розв’язання багатьох проблем; саме тому врахування досвіду, накопиченого нашими попередниками (як позитивного, так і негативного) може бути корисним. Мається на увазі організація і зміст освіти в старшій школі, діяльність навчальних закладів з підготовки спеціалістів профільного навчання тощо.

Особливу турботу, як засвідчили виступи на серпневих нарадах (2004 р.) вчителів, керівників шкіл, працівників органів народної освіти, викликає організація профільного навчання у школах в сільській місцевості. Якщо врахувати, що у селах України в 2003 р. було лише 68 шкіл нового типу і що тільки в Івано-Франківській області є 265 малокомплектних середніх шкіл, постає питання не тільки про створення профільних загальноосвітніх шкіл з «ресурсними центрами», шкільних округів, а й про ефективну щоденну загальноосвітню, загальнокультурну підготовку випускників. Зрозуміло, що в школах з невеликою кількістю учнів дуже важко організувати профільне навчання.

Не менш важливим є співвідношення в загальноосвітніх навчальних закладів II–III ступеня базового навчального плану і профільних спеціальних курсів. Сьогодні на профільні чи спеціальні курси у навчальному плані відводиться лише 21, 8%. Але, як зазначає професор М. Теплінський, якщо в одних класах скорочення якихось предметів відбудеться лише на 20 %, а в інших на той же відсоток збільшиться (як воно і відбувається в школі), це буде схоже не на капітальний ремонт, а лише на косметичний [4, 18].

Введення в старшій школі профільного навчання вимагає докорінної перебудови навчально-виховного процесу закладів з підготовки педагогічних працівників, здатних організувати як допрофільну підготовку, так і профільне навчання. Для цього, зокрема, необхідно, на нашу думку, готувати фахівців за двома спеціальностями суміжних галузей. Це вже робиться в педагогічних університетах, але дуже повільно в університетах класичного типу, які, як відомо, теж готують вчителів (переважно на факультетах гуманітарного спрямування).

Одночасно назріло питання різнорівневого змісту освіти у вищих навчальних закладах. Йдеться про різний рівень підготовленості абітурієн-

тів. Не секрет, що на перший курс приймаються студенти, які в школах одержали різні знання: випускники сільських і міських шкіл, гімназій чи ліцеїв, учнів, що мали змогу займатися в гуртках, Малій Академії Наук, класах з поглибленим вивченням предметів та колишніх школярів, які були з тих чи інших обставин позбавлені такої можливості. Не кажемо вже про загальновідому різницю в знаннях студентів, що навчаються за держзамовленням, і тих, хто просто вчиться на контрактній основі.

Практика показує, що далеко не завжди дійсно талановиті студенти, що одержали солідну довузівську підготовку, стають лідерами в своїх групах. Вони не тільки не підвищують «коефіцієнт корисної дії», а досить часто на наступних курсах спускаються на середній рівень. На запитання: «Чому Ви знизили темп фахового вдосконалення?» в основному були дані такі відповіді: «Все знав», «Мало нової інформації», «Все дуже легко йшло», «Мало було завдань, які вимагали напруженої пошукової роботи» і т. д.

Отже сучасна організація навчально-виховної роботи з першокурсниками в масовій практиці роботи вищих навчальних закладів не завжди використовує індивідуальний підхід. Не береться до уваги рівень підготовленості старшокласників, що порушує відоме положення Л. Виготського про необхідність врахування в навчально-виховному процесі зони найближчої активності кожної людини. Крім того, при виборі форм і методів навчання не завжди враховуються особливості розумової діяльності студентів, які навчалися на різних профілях у середній школі.

Таким чином, для успішного розв’язання існуючих проблем профільного навчання в старшій школі України, підготовки педагогічних кадрів для втілення в життя основних положень Концепції профільного навчання в старшій школі, може бути корисним досвід організації елементів профільного навчання в середніх школах на західноукраїнських землях у кінці XIX – початку XX ст.

1. Концепція профільного навчання в старшій школі // Освіта України. – 2003. – № 88. – 25 листопада.

2. Курляк І. Українська гімназійна освіта у Галичині (1864 – 1918 рр.) – Львів, 1997. – 221 с.

3. Пенішкевич Д. І. Розвиток українського шкільництва на Буковині (XVIII – XX ст.) – Чернівці: Рута, 2002. – 519 с.

4. Теплінський М. В. Что мы изучаем на уроках литературы в школе? Субъективные заметки // Русский язык и литература в школах Украины. – 2003. – № 10. – С. 16-18.



5. Oświata i wychowania (Warszawa). – 1937. – Ч.5. – S. 179-202.  
6. Oświata i wychowania (Warszawa). – 1937. – Ч.5. – S. 179, 188, 192.  
7. Plan nauki dla gimnazyow galicyjskich we Lwowie – 1909//  
Rozporządzenie c. k. Rady Szkolnej Krajowej z dnia 2 sierpnia 1909. – Lwow.  
– 24 s.

*Наукові записки Вінницького державного педагогічного  
університету ім. М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. –  
2004. – № 11. – Вінниця, 2004. – С. 108-110.*

### **РОЗВИТОК Я. КУЗЬМІВИМ ПРИНЦИПУ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ТА ІНТЕГРАЦІЇ НАВЧАННЯ**

Творчий доробок галицького українського педагога Ярослава Кузьміва є однією з яскравих сторінок в історії не тільки галицької, а й української педагогіки 20-30-х років ХХ ст.

Ярослав Кузьмів був дуже скромною людиною; він не вважав за потрібне видавати свої праці окремою книжкою (та й умов таких на ті часи не існувало). Так і залишаються його статті у різних галицьких виданнях, що з часом стали бібліографічною рідкістю. Може, тому й по сьогодні ім'я Ярослава Кузьміва фактично невідоме не тільки широким колам педагогічної спільноти, а й деяким фахівцям у галузі історії української педагогіки. Між тим, його міркування стосовно значення й організації дошкільного виховання, національного виховання, психологічних засад побудови навчально-виховного процесу у школі, структурних компонентів процесу навчання, проблем методики викладання української мови мають актуальне значення і для сучасного українського шкільництва.

Ярослав Кузьмів завжди обстоював думку, що головною метою виховання є всебічний розвиток особистості. Постійна увага галицького педагога до особистості (*одиниці*) як центральної ланки навчально-виховного процесу робить його одним із попередників Василя Сухомлинського з його концепцією гуманної та демократичної педагогіки. Поєднує їх і прагнення до всебічного розвитку особистості, розуміння необхідності виховувати у дітей прагнення до самостійної пізнавальної діяльності, до самоосвіти й самовдосконалення. Як і В. Сухомлинський, Я. Кузьмів пропагував необхідність гармонійного поєднання індивідуальних та суспільних потреб у структурі особистості.

Сам Я. Кузьмів усе своє життя постійно працював над удосконаленням свого власного фахового рівня. Простий вчитель семирічної школи постійно опрацьовував зарубіжні часописи і був у курсі нових психолого-педагогічних досліджень науковців Західної Європи та Наддніпрянської України. Не можна не помітити ґрунтовну обізнаність галицького педагога з науковими досягненнями педагогів різних країн. Це й було передумовою вагомих творчих здобутків Я. Кузьміва, який постійно шукав нових шляхів у розвитку національної школи, у покращенні викладання різних предметів.

Особливо важливі творчі здобутки Ярослава Кузьміва в галузі методики викладання української мови у школі. Ще не створено ґрунтовного дослідження, присвяченого історії такої методики. Вважаємо, що в ній буде враховано доробок Я. Кузьміва та інших українських галицьких педагогів міжвоєнної доби. Це стосується і методики проведення у школі уроків праці (ручних робіт), а також багатьох інших проблем, якими опікувався галицький педагог.

У важкі часи прийшлося жити та працювати Ярославу Кузьміву. Та не забуті його діла, його задуми, його слово. Повертаються до нас із небуття сотні й сотні імен славних патріотів України і серед них – ім'я людини, чий внесок в історію вітчизняної педагогічної думки має бути не просто з глибокою вдячністю згаданий, а й творчо використаний.

\* \* \*

Говорячи про «традиційну школу», Ярослав Кузьмів констатував, що її методи й програми «усі були однакові, для всіх одні вимоги, одна норма. Індивідуалізування було тоді зайве, а навіть неможливе». Новий час вимагав нових підходів. Згідно з висновками психологічної науки, треба «кожну дитину трактувати окремо й відмінно, відповідно до її вдачі, здібностей, прикмет, одним словом, відповідно до її індивідуальності».

Так на практиці поєднувалися в педагогічній концепції Ярослава Кузьміва і постулати щодо національного виховання, і намагання побудувати навчально-виховний процес на засадах здобутків новітньої психології, і опора на особистісно орієнтоване навчання. Наслідок усього того може бути лише позитивним: якщо школа буде постійно звертати увагу на здібності та нахили кожної дитини і враховувати їх у навчально-виховному процесі.

Намагання Я. Кузьміва побудувати навчально-виховний процес таким чином, щоб у центрі уваги опинилися потреби та інтереси дитини, було

притаманно видатним діячам світової педагогіки ще з часів Просвітництва. Достатньо згадати педагогічні ідеї Ж.-Ж. Руссо. У зарубіжній педагогіці ХХ ст. такий підхід до навчання був характерним для педагогічних систем Р. Кузіне, М. Монтессорі, Р. Штайнера, С. Френе та інших. І для сучасної української школи проблема особистісно орієнтованого навчання є дуже актуальною.

При вирішенні таких відповідальних завдань, за твердженням Я. Кузьміва, школі повинна була допомогти тогочасна психологія, яка розробляла й усе вдосконалювала наукові методи пізнання психіки дитини, досліджувала кількість та якість її зображень і понять, багатство її мови тощо. Про глибоке знання Я. Кузьміва психології, її основних напрямків, проблем свідчить матеріал статті, надрукованої на сторінках часопису «Шлях виховання й навчання» до 60-річчя відомого німецького вченого Віліяма Штерна, «одного з найвизначніших психологів сучасної доби» [1, с. 248].

У статті особливий наголос робився на дослідженні проблем особистості (а це, як уже зазначалося, було основою педагогічної концепції Ярослава Кузьміва і тому постійно його цікавило). Для автора статті особливо важливим був інтерес дослідника до «індивідуальної окремішності поодиноких людей», тобто до вивчення персоналій. З цієї точки зору особливу увагу Я. Кузьміва викликала прихильність Штерна до прикладної психології, або психотехніки, яка завдяки його працям «із незначних початків, легковажена й висмівана, стала згодом дуже поважною ділянкою, без якої не може вже нині обійтись ні судівництво, ні медицина, ні промисел, ні торгівля, ні педагогіка» [2, с. 249].

Галицький педагог підкреслював вагомий доробок В. Штерна в галузі проблем психології дитини. Як відомо, в галицькій педагогіці міжвоєнної доби, вихованню був наданий пріоритет над навчанням. У теорії німецького вченого Я. Кузьмів знаходив підтвердження таким переконанням. Тому він підкреслював велике значення праць В. Штерна «для педагогіки, де в останніх часах як ціль виховання ставиться вже не засвоєння виховникові певної кількості знання, чи розвиток духових і фізичних його здібностей, тільки всебічне вироблення особовості, яку розуміємо саме в дусі персоналізму Штерна» [3, с. 252].

Ці проблеми мають актуальне значення для української національної школи на сучасному етапі її існування. Відомо, що важливим завданням сучасної школи України є різносторонній розвиток особистості школяра з урахуванням його нахилів, здібностей, інтересів. Як записано у Державній

програмі «Освіта (Україна ХХІ століття)», одним із реальних шляхів реформування освіти є «утвердження людини як найвищої соціальної цінності, найповнішому розкритті її здібностей та задоволенню різноманітних освітніх потреб...» [4, с. 2]. Але для цього необхідно постійно вивчати дитину, вміти розкрити різні сторони її діяльності. Окрім того, багатокладність і варіативність освіти передбачає створення можливостей для широкого вибору учнем форм освіти, навчально-виховних закладів, які відповідали б освітнім запитам особистості. А це у свою чергу вимагає від педагогів уміння дати ґрунтовну характеристику учневі.

Проте вивчення досвіду роботи шкіл показує, що педагогічні характеристики нерідко поверхові, одноманітні. У багатьох випадках учителі обмежуються десятком загальних речень, з яких неможливо скласти якогось конкретного уявлення про учня, його здібності, таланти, сильні та слабкі сторони. Пояснюється це тим, що написані вони здебільшого без урахування результатів систематичного, планомірного вивчення школярів, низьким рівнем підготовленості вчителів, випускників вищих навчальних закладів до складання психолого-педагогічних характеристик учнів. Саме з цієї точки зору доречним є вивчення досвіду наших попередників із питань психолого-педагогічного вивчення учнів як необхідної умови організації навчально-виховного процесу.

Проблема систематичного вивчення учнів дуже актуалізувалася в галицькому шкільництві у 20-30-х роках ХХ ст. У своїй власній педагогічній роботі Я. Кузьмів постійно проводив дослідження по вивченню різних психолого-педагогічних проявів дитини. При цьому він з успіхом використовував методики, розроблені вченими інших країн. Наприклад, на протязі трьох років (1927-1930) він вивчав рівень фізичного розвитку дітей (зокрема, за допомогою динамометра вимірював силу кожної руки) приватної семикласної чоловічої школи Товариства «Рідна Школа» ім. Б. Грінченка у Львові. Я. Кузьмів постійно порівнював отримані результати з тими, що відображали стан вивчення цього показника у інших місцевостях (Франції й Польщі), які були раніше наведені у працях А. Біне, Богдановича, Вашіда та ін. Так, А. Біне проводив свої виміри ще на початку ХХ ст., перед війною, а Богданович уже після війни.

На основі отриманих результатів Я. Кузьмів зробив висновок про зниження рівня фізичного розвитку хлопців, що було наслідком як складних воєнних часів, так і суспільних умов, в яких жили діти. Зокрема, він зазначав, що 90 % дітей були представниками «найбідніших сфер,

денних зарібників, сторожів, робітників (некваліфікованих), підміських селян тощо».

Серед головних причин зниження рівня фізичного розвитку хлопців Я. Кузьмів звертав увагу на «крайньо невідповідні мешкання, недостаточне й нераціональне відживлювання, брак сонця, воздуха, брак належної батьківської опіки...». Разом із тим, однією з вагомих причин низького фізичного розвитку школярів він вважав зниження уваги батьків до дітей саме у період, який пов'язаний «з великими перемінами в організмі в добі дозрівання», коли дитина потребує найбільшого догляду, а «брак його... викликає оті великі різниці на некористь наших дітей» [5, с.136].

Отримані результати, за переконанням педагога, необхідно враховувати при організації навчально-виховного процесу у школі. Бажано також продовжувати дослідження із залученням лікарів, зробити висновки і відповідні рекомендації «в цілі відхилення або бодай зменшення лиха» [6, с.136].

У статті «Світ очима сільської дитини» Я. Кузьмів подав методичку дослідження дитини, а також основні засади опрацювання отриманих результатів. Дослідник не заперечував науковцям, які стверджували, що є три фази розвитку дитини, і навіть дав кожній з них відносно повні характеристики, та пристосував це до сільських дітей. Вибір категорії учнів для дослідження пояснюється тим, що в 30-ті роки у Галичині щонайменше 75 % населення жило по селах.

Погоджуючись із існуванням трьох фаз розвитку дитини, Я. Кузьмів усе ж зробив наголос на дві чітко визначені фази розвитку, а саме: ранню і пізню. Він пояснив цей факт тим, що 25% дітей, виходячи з фази дитинства, «не входять цілком у цю (з 11 років – Т. 3.) фазу». За його твердженням, яке фактично заперечувало поглядам багатьох психологів, середня фаза «є тільки переходовим станом, неначе підфазою пізнього дитинства». Що ж до сільських дітей 6-7 років, то за словами дослідника, їх «характеризує егоцентризм як панівна риса, і впливаючи з неї інтегральний артифіціалізм, анімізм, магізм і діточий реалізм» [7, с. 55, 56].

Розглядаючи світосприйняття сільської дитини, Я. Кузьмів порівнює отримані результати з аналогічними висновками інших науковців стосовно міських дітей західноєвропейських країн і приходять до висновку, що у них є багато спільного, але є й серйозні розбіжності. Серед останніх він виділяє неоднаковість розташування окремих фаз розвитку сільської дитини по часу; невизначений вияв у них середньої фази розвитку (дозрі-

вання сільських дітей відбувається на 1-2 роки пізніше); виклад інформації здійснюється ними переважно в короткій, уривчастій, неясній словесній формі; перехід до вищих форм мислення відбувається поволі. «Людський артифіціалізм, – робить висновок Я. Кузьмів, – так частий на заході, в сільських дітей майже не виступає; його заступає погляд, що світ є ділом Бога, і цей погляд у різних формах вдержується довго та заступає природні вияснення».

У своїх дослідженнях Я. Кузьмів використовував метод проведення дослідів, який було запропоновано у теорії Ж. Піаже. Це дало змогу вивчити процес мислення сільської дитини в усій його широті, цілості, динаміці і встановити якісні різниці між сільськими й міськими дітьми. Автор стверджує, що отримані результати будуть цікаві не тільки психологам, а й педагогам, тому що педагог повинен у навчально-виховному процесі дотримуватися принципу природовідповідності: «Якщо його праця має бути успішна, — наполягав Я. Кузьмів, — то він у своїх виховних і дидактичних починах мусить нав'язувати саме там, доки своє довела природа. В противному випадку його праці забракне природного підкладу, що в свою чергу заважить на вислідах праці» [8, с. 64].

Метою школи, на думку Я. Кузьміва, була необхідність дбати про різносторонній розвиток особистості для того, «щоби з неї виховати творчу і працездатну одиницю, яка не тільки дала би своїй суспільності все, що найкращою дати може, але й також у цій праці згідно зі здібностями знайшла особисте вдоволення й радість праці та життя, – він (учитель – Т. 3.) мусить докладно зорієнтуватися в складній будові індивідуальності... щоби з маси видобути кожну індивідуальність, оцінити її, вшанувати окремішності й визискати їх для розвитку суспільності, людства» [9, с. 205].

Про необхідність постійного вивчення особистості учнів і побудови навчального процесу з урахуванням отриманих результатів, галицький учитель наголошував у статті «Мовні вправи»: «... заки зачнемо дітей учити, треба їх пізнати, а пізнати їх найкраще в часі свобідної розмови на теми дітям близькі і <...> знані, про це все, що їм дороге. Тому-то кращі методики поручають, як найдовше вести з дітьми 1-го відділу свобідні розмови, давати їм заняття, шозмога зближені до їхніх домашніх занять, отже, рисунки, моделювання, вирізки, ліплення, клеєння, багато свободи і руху...» [10, с. 26]. За переконанням дослідника, вивчати учня треба тільки у практичній діяльності. Пізнати дитину «можемо не тоді, коли вона безсловоручно й «чемно» сидить у лавці, але тоді, коли вона в школі чує

себе як у дома, свobodно, коли в своїх повних руху й життя заняттях, достроєних до її вдачі й потреб, виявляє спонтанно своє ціле «я», коли балакає вільно про те, що її вже знане» [11, 21, с.27].

У доповіді на Першому Українському Педагогічному Конгресі Ярослав Кузьмів підкреслював, що важливою умовою національного виховання української молоді є не тільки теоретичні обґрунтування організації цього процесу, але й всестороннє вивчення душі української дитини, суспільного оточення та довкілля, що дозволить цілеспрямовано впливати на її формування [12, с. 193]. Щоб утілити цей принцип у практику роботи шкіл, теж необхідно було постійно вивчати учнів. При вивченні учня використовувалися спеціально розроблені індивідуальні карти. Ця карта складалася на основі систематичного спостереження за тим чи іншим учнем (записи у карті велися протягом усього розвитку дитини: від садочка, початкових класів до закінчення загальноосвітньої школи) і давала чітке, майже повне уявлення про того чи іншого школяра. Звичайно, складання таких карт була справою нелегкою й клопіткою – особливо в тих умовах, у яких знаходився український учитель під час польської окупації. «При нинішньому масовому навчанні, при перетяженні вчительства виміром годин, при багатьох клясах, – відзначав Я. Кузьмів, – особа учня дуже легко зникає в масі, яку творить кляса, губиться в повені научного матеріалу» [13, с. 205].

Щоб реалізувати у практиці шкільного життя принцип індивідуалізації у навчанні, доцільно, як вважали науковці різних країн, на основі постійного вивчення школярів і фіксування отриманих результатів досліджень у спеціальних листках, складати характеристики на кожного учня.

Про актуальність складання характеристик говорить той факт, що вчителі при складанні практичного іспиту (із метою підтвердження своєї кваліфікації), повинні були подати підготовлені характеристики на декілька (3-4) учнів. Крім того, вчителі, що проходили атестацію, виконували роботи прикладного характеру, в основу яких були покладені результати їхніх спостережень: «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 їхніх портретів, а вчитель, що підготував реферат «Розуміння школи праці», підтвердив свої міркування малюнками дітей [14].

Шкільна характеристика мусила «бути всебічна, цілковита, оперта на усталених психологічних підставах, що обіймає особливості кожного

учня» [15, с. 205]. Розглядаючи це питання, Я. Кузьмів використовує матеріали польських науковців, пропонує різноманітні методики дослідження, запропоновані К. Сокалем, П. Дабровською, Т. Ярошинською, Г. Ровідом, В. Штерном, а також українським галицьким педагогом Я. Яремою [16].

Я. Кузьмів наводив приклади індивідуальних карт, які запроваджувалися у різних країнах. За його переконанням, найкращою була гамбурзька, бо дозволяла «структурне з'ясування психічних проявів, які вона видвигає в першу чергу». Автор запропонував чіткі рекомендації щодо організації вивчення особистості школяра, фіксування його результатів і подав приклади написання характеристик. Отже, розглядаючи проблему індивідуалізації навчання у шкільництві Галичини у міжвоєнний період, вважаємо за потрібне підкреслити, що творчі пошуки галицького педагога відбувалися у контексті наукових досягнень у галузі педагогіки європейських країн.

У сучасній школі України принцип індивідуалізації є одним із найважливіших в організації навчання. Проте, в масовій шкільній практиці він часто порушується вчителями. Причин багато. Деякі з них збігаються з проблемами українського галицького шкільництва міжвоєнної доби: зниження культури знань серед школярів, зростання кількості молодих людей з виявами психопатології, перевантаження вчителів, ускладнення їхнього економічного життя і т.д. Разом із тим, однією з причин тих негативних процесів була недостатня увага педагогів до постійного вивчення особистості школяра. Тому творчі здобутки при розв'язанні цієї проблеми у шкільництві Галичини мають велике значення для сьогодення. Зрозуміло, що цікавий досвід запровадження у практику роботи шкіл індивідуальних карт не може бути безпосередньо перенесений у сучасну педагогічну діяльність учителів, але знайомство з ним допоможе педагогові увійти у світ учня, зрозуміти його потреби й запити, пізнати його рівень вихованості, індивідуальні особливості, ознайомитися з оточенням учня тощо.

Для Я. Кузьміва принцип індивідуалізації та диференціації процесу навчання був одним із найважливіших. Сьогодні здаються загальновідомими і навіть елементарними положення, що при організації навчально-виховного процесу не можна не враховувати індивідуальної відмінності учнів, їхнього духовного світу, нахилів, інтересів, різного рівня розвитку інтелектуальних здібностей тощо. Між тим, такі положення у 20-30-х роках ХХ ст. не завжди сприймалися позитивно. Справа в тому, що проблема

індивідуалізації у навчанні об'єктивно вступала у певне протиріччя з принципом колективізму, який нерідко трактувався як надання пріоритету інтересам і меті колективу над прагненнями індивіда.

Безперечно, принцип колективізму в навчанні має свої позитивні риси. Він, зокрема, був покладений в основу так званого бригадно-лабораторного методу навчання. Але, як відомо, при цьому індивідуальний облік праці й успішності кожного учня не вівся. На практиці колективізм у навчанні нерідко приводив до авторитаризму, особливо характерному для шкіл у країнах тоталітарного режиму.

Запереченням освітнім системам авторитарного типу, що прагнули усіх дітей зробити однаковими, стали нові системи, в основі яких діє принцип гуманізації освіти. Він вимагає поваги до особистості дитини, прийняття її особистісних цілей, запитів і інтересів, визнання за кожною дитиною права бути не схожою на інших. Тому проблема індивідуалізації процесу навчання набуває великого значення не тільки в суто педагогічному сенсі, а й у плані ідеологічному. Саме так ставилося питання галицькими педагогами у міжвоєнний період (1919-1939 роки).

На відміну від традиційної школи, коли індивідуалізація в навчанні була не тільки неможлива, як писав Ярослав Кузьмів, але й зайва, побудова навчально-виховного процесу у 20-30-ті роки ХХ ст. повинна була відбуватися на основі постійного вивчення учнів, що актуалізувало проблему пошуків шляхів індивідуалізації навчання.

Не буде учень ніколи творчим, наполягав Я. Кузьмів, якщо вчитель уже змалку «не шануватиме (у допускаємих межах) його індивідуальності...». Учитель має ввести учня в розуміння й уживання його культурного скарбу, яким є його мова і прийнятий у даний час правопис, але мусить учити так, щоб учень виказував власні думки і власною, йому притаманною мовою. Для цього, як стверджує педагог, учитель не повинен давати учням готових зразків, опрацьовувати добротню весь план і спосіб виконання завдання, вимагати від дітей з пам'яті відтворювати те, що подано тощо. У протилежному випадку учень зможе засвоїти спосіб вислову теми, проте у нього не розвинується здібності самостійно дивитися на світ, сприймати його таким, яким він бачить і передавати власною мовою свої переживання, почуття, бачення. Інакше кажучи, в учня не буде розвинена самостійність, саме «тієї прикмети, що її нам так дуже недостає». А, як казав Герbart, «три стрічки з власної голови варті більше, ніж три сторінки по зразкам». Цей вислів, який наводить Я. Кузьмів, чітко висвітлює позицію педагога щодо необхідності

розвитку в учнів творчого підходу не тільки під час виконання письмових вправ, а й у різноманітних видах діяльності [17, с.5].

За переконанням галицького педагога, при організації навчально-виховного процесу необхідно опиратися на результати всестороннього пізнання дитини, враховувати її особливості. Він також прийшов до висновку, що «дуже діти одного віку й одної класи різняться поміж собою, на яких різних рівнях розумового розвитку вони можуть стояти, як дуже розумова структура дитини взагалі різниться від розумової структури дорослих» [18, с. 70].

Отже, можна зробити висновок, що при вирішенні проблеми індивідуалізації навчання Ярослав Кузьмів стояв на позиціях К. Ушинського, який у передмові до праці «Людина як предмет виховання» писав: «Якщо педагогіка хоче виховати людину в усіх відношеннях, то вона повинна насамперед знати її так само в усіх відношеннях» [19, с. 199].

Постійно працюючи над розробкою теоретичних проблем викладання різних дисциплін у початковій школі, Ярослав Кузьмів особливого значення надавав проблемі комплексного (як тепер кажуть інтегрованого) навчання. Така організація процесу навчання у галицькому шкільництві була характерна й для освітніх систем різних країн. Розглядав цю проблему Ярослав Кузьмів, як завжди, у контексті аналізу загального стану тогочасного шкільництва. Тому він не міг не помітити, що у роботі шкіл на початку ХХ ст. були суттєві недоліки. У чому ж вони полягали? На думку педагога, школа давала поверхові знання, які були відірвані від потреб і вимог щоденного життя, від середовища дитини; вона вчила не для життя, а для школи. Тогочасна школа, вважав він, не враховувала психіки дитини, не звертала уваги на її нахили, потреби, зацікавлення; вона «на перше місце клала навчання, розвиток розуму, мало турбуючись вихованням у вужчому розумінні, культурою почувань і волі».

І нарешті, за твердженням Я. Кузьміва, це стосувалося навчальних програм, які передбачали зайвий поділ відомостей з різних предметів. «...Відомості ці, – писав Я. Кузьмів, – відділені від себе неначе перегородами й, не вважаючи на засади концентрації, так мало між ними стичності й лучності, що учень не вмів їх використати саме тоді, коли йому їх треба». Педагог із цього приводу наводив показовий приклад: коли на уроці української мови учитель задає запитання, де знаходиться Японія, про яку згадувалося у читанці, то у класі зривається буря протесту, що тепер година мови, а не географія» [20, с. 7].

Я. Кузьмів виходив із переконання, що «життя – це ряд пов'язаних із собою цілостей, ряд епізодів, що охоплюють суспільно різні відомості». Тому, вважав він, у процесі навчання необхідно ознайомлювати учнів із ними не розірвано, а формувати цілісне сприйняття світу. Тільки таким шляхом можна сформулювати в них зацікавлення, розуміння дійсної вартості навчання, добитися ґрунтовних знань, необхідних для практичного розв'язання життєвих завдань [21, с. 8]. Обґрунтовуючи свою думку, науковець звертався до історії проблеми. Такий підхід узагалі був йому притаманний при розгляді будь-якої наукової проблеми і свідчив про його широку педагогічну обізнаність. Намагання здійснити поєднання окремих відомостей з різних предметів, подати їх в одному епізоді, зазначав Я. Кузьмів, було багато. Ще у XVII ст. Я. Коменський висунув положення про необхідність концентрації у процесі навчання. Цю думку розвинули у XIX ст. Й. Ф. Герbart і Т. Ціллер, які намагалися встановити так звані *осередки концентрації*, щоб навколо них групувати відомості з різних предметів. Наприкінці XIX ст. крок уперед зробив відомий американський педагог-психолог Дж. Дьюї, який був ідеологом педоцентричної теорії й методики навчання. Він групував матеріали різних навчальних дисциплін навколо задалегідь вибраних проблем, які всебічно опрацьовувалися в його школі.

Ще далі пішов видатний бельгійський педагог, один із визначних представників *нового виховання* О. Декролі, впроваджуючи осередки зацікавленя. Саме ці ідеї були покладені в основу формування змісту багатьох українських читанок у Галичині. У них об'єднувався матеріал із літератури, біології, історії навколо таких, наприклад, тем, як «Зима», «Школа», «Клуб», «Крамниця», «Птахи», «Земля» тощо. Спробою синтезу в навчанні був і так званий метод проектів.

Ярослав Кузьмів, зробивши історичний екскурс розв'язання проблеми формування в учнів цілісного сприйняття світу, головною причиною незадовільного стану даного питання у масовій шкільній практиці вважав подання відомостей часто-густо у відірваних фрагментах, взагалі неврахування у процесі навчання синтезу, поєднання окремих відомостей у «більші цілості», а також нерідко механічне поєднання, а не органічне, змістовне [22, с.8].

Таким чином, знаний галицький педагог обстоював необхідність інтеграції у навчанні, тобто ставив проблему, яка й сьогодні не втрачає своєї актуальності. У вирішенні її Я. Кузьмів був на рівні найновіших на ті часи педагогічних теорій.

1. Я.К. <Кузьмів>. Віліям Штерн і його персоналізм // Шлях виховання й навчання. – 1931. – Ч. 7. – С. 248-252.

2. Там само.

3. Там само.

4. Грицак Є. Навчання української граматики: Наука про мову в гімназії і в лицей // Українська Школа. – 1939. – Ч. 1-6. – С. 47-67.

5. Кузьмів Я. Із педологічних спроб // Шлях виховання й навчання. – 1931. – Ч. 4. – С. 135-136; С. 170-173.

6. Там само.

7. Кузьмів Я. Світ очима сільської дитини: Причинок до психології дитини українського села. – Львів, 1934. – 72 с.

8. Там само.

9. Кузьмів Я. Шкільні характеристики учнів // Шлях виховання й навчання. – 1930. – Ч. 7. – С. 204-210.

10. Кузьмів Я. Мовні вправи // Шлях виховання й навчання. – 1932. – Ч. 1. – С. 25-31.

11. Там само.

12. Кузьмів Я. Напрявні національного виховання (у скороченні) // Перший Український Педагогічний Конгрес у Львові (1935). – Львів, 1938. – С. 191-194.

13. Кузьмів Я. Шкільні характеристики учнів // Шлях виховання й навчання. – 1930. – Ч. 7. – С. 204-210.

14. Центральний державний історичний архів України (м. Львів). – ф. 179, оп. 2 а, спр. 554, арк. 6-125.

15. Кузьмів Я. Шкільні характеристики учнів // Шлях виховання й навчання. – 1930. – Ч. 7. – С. 204-210.

16. Dr. K. Sokal. Karta indywidualna uczenia w szkołach powszechnych powiatu lubelskiego i miasta Lublina. Wskazówki metodyczne. – Lublin, 1927; P. Dąbrowski. Nauka o dzicki. Wud. 2. Lwow – Warszawa, 1925; Dr. T. Jaroszyński. Metody badani psychologicznych w szkoli... Wyd. 2. – Warszawa, 1925; Dr. M. Librachowa. Charakterystyki szkolne // Praca szkolna. – 1928. – P. VI. – S. 161, 257; Dr. H. Rowid. Psychologia pedagogiczna. – Wyd. 2; Ярема Я. Педагогічна психологія. – Прага, 1928 та ін.

17. Кузьмів Я. Письменні вправи в народній школі. – Львів: Накладом Т-ва «Взаїмна Поміч Українського вчителства», 1937. – 82 с. (Педагогічно-методична б-ка; Вип. 2).

18. Кузьмів Я. Світ очима сільської дитини: Причинок до психології дитини українського села. – Львів, 1934. – 72 с.

19. Ушинський К. Людина як предмет виховання. Педагогічні антропології // Ушинський К. Вибрані педагогічні твори: У двох томах. – Т. 1. – К., 1983. – С. 192-471.

20. Кузьмів Я. Синтетичне навчання // Учительське Слово. – 1933. – Кн. 1. – С. 6-33.

21. Там само.

22. Там само.

*Завгородня Т. К. «Виховати творчого, працездатного і продуктивного громадянина» (Педагогічна концепція Ярослава Кузьміва). – Івано-Франківськ: Плай, 2001 – С. 24-33, 70-71.*

## **ПРОБЛЕМА УКРАЇНСЬКИХ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ У ГАЛИЧИНІ (20-30-і роки ХХ СТ.)**

Як відомо, доля Галичини, яка у 20-30-х роках ХХ ст. опинилася у складі Польщі, була дуже важкою. Протягом усього міжвоєнного періоду українці постійно відчували на собі неприхований національний гніт. Польська влада, зокрема, всіляко намагалася перешкоджати розвиткові українського шкільництва, якщо не зовсім ліквідувати його. Але разом з тим, це був час, коли значно зросла національна свідомість українського народу, головною метою якого було збереження національної окремішності, побудова суверенної держави <...> Домогтися всебічній підготовці української молоді до участі у державотворчих процесах можна було тільки змінивши зміст освіти й виховання, основою якого мало стати українознавство [1].

Тому стає зрозумілим, чому галицькі дидакти головну увагу у міжвоєнну добу спрямовували на розробку змісту освіти. Зважаючи ж на те, що сталих програм навчання для українських шкіл не було, українські педагоги Галичини один із головних засобів розв'язання проблеми оновлення змісту освіти бачили в створенні нових шкільних підручників.

Однак справа ця виявилася досить важкою, тому що право видання і використання підручників в школах Польщі було централізовано, і далеко не всі рукописи одержували позитивний відгук зі сторони спеціально створеної 16 лютого 1934 р. комісії з рецензування шкільних книжок. Ця комі-

сія, яка всіляко гальмувала видання підручників для національних меншин, ставила перед собою мету за всяку ціну не допустити в школу підручники, написані українською мовою. Взагалі при розгляді підручників основними критеріями були науковий, дидактичний, виховний, естетичний, а також (і це мало вирішальне значення) відповідність сталим програмам навчання. Ці вимоги стосувалися і допоміжної літератури [2]. На перший погляд, вимоги здаються досить справедливими. Проте треба нагадати, що сталих програм для українських шкіл в 20-30-х роках не було. Цілком зрозуміло, що одне це автоматично робило майже неможливим видання підручників для учнів українських шкіл. Львівська Шкільна Кураторія саме так і пояснювала відсутність підручників для українських дітей. І це незважаючи на те, що галицькі педагогічні товариства ще на початку 1930-х років пропонували Міністерству освіти та Львівській Шкільній Кураторії опрацьовані проекти навчальних програм (вони були надруковані в 1934 р.)

Щоправда, Міністерство освіти Польщі зробило деякі поступки для приватних шкіл. Їм дозволялося використовувати посібники, які не цілком відповідали тим вимогам, що були обов'язковими для підручників, призначених для державних шкіл. Проте на титульній сторінці мало бути зазначено, що така книжка «недостосована до програм шкіл державних (публічних)» і «дозволена до вжитку (в такій а такій школі)» [3]. Але таке ніби-то ліберальне рішення не вирішувало питання стосовно випуску навчальних книжок для українських школярів.

Проте й ті підручники, що все ж були надруковані українською мовою, викликали чимало нарікань щодо викладу матеріалу, відірваності від реального життя тощо. Матеріал у більшості підручників викладався незрозуміло і нецікаво, примітивною мовою, з розбіжностями у правописі. Позначені вади книжок стали ще більш помітними після шкільної реформи 1932 р., коли в основу діяльності українських шкіл влада намагалася покласти принцип польської державності.

Такі підручники, як вже було сказано, видавалися з великими ускладненнями, до того ж їх було дуже мало, і далеко не всі діти, які навчалися в українських школах, були забезпечені відповідною навчальною літературою, що значно ускладнювало працю українського вчительства, а дітей ставило перед необхідністю писати конспекти майже на кожному уроці. У тогочасній галицькій пресі зазначалося, що й ті підручники, які все ж були видані для українських шкіл, нерідко не мали «ніякої педагогічної вартості» [4].

Таким чином шкільна влада спонукала учнів українських шкіл використовувати підручники, що були призначені для польських шкіл.

У редакційній статті часопису «Учительське Слово» з великою стурбованістю констатовалося, «що справа шкільних українських підручників для української молоді в народних школах починає набирати прикмет не тільки гострої актуальності, але й деякої драматичності» [5].

Як бачимо, на початку 30-х років існувала така ж ситуація, про яку ще в 1923 р. говорилося у звіті Українського Педагогічного Товариства: «брак методичних підручників і учительських бібліотек» [6].

Наприкінці 30-х років відсутність шкільних підручників перетворилася вже у справжню біду. І не випадково на сторінках газети «Діло» 22 жовтня 1938 р. з'явилася редакційна стаття під красномовною назвою: «Трагедія з українським шкільним підручником» (потім її передрукував журнал «Українська Школа»). У статті йшла мова про злидений стан українського шкільництва, порушувалось питання нестачі українських підручників для гімназій та ускладнення, з якими через це зустрічалися українські школярі: «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...» [7].

Найгірша справа в 20-30-ті роки була з випуском шкільних підручників з української мови і літератури. Втім, було б несправедливо робити докір українським філологам та педагогам у байдужості до проблем шкільної освіти та шкільних підручників. У міжвоєнну добу одними із найбільш авторитетних і найбільш вживаних підручників з української мови були книжки С. Смаль-Стоцького і Ф. Гартнера, В. Сімовича. Написані на високому науковому рівні, з урахуванням тогочасних досягнень філології, вони все ж були орієнтовані в основному не стільки на учнів, скільки на вчителів, що прямо підкреслював В. Сімович у передмові до своєї «Грамматики української мови» [8].

Та незважаючи на високий рівень вищезгаданих навчальних книжок, проблема підручника української мови не була розв'язана кардинально для всіх класів і для всіх типів шкіл. Головне полягало в тому, що існуючі підручники української мови часто не відповідали проектам програм і не давали того матеріалу, вивчення якого було передбачено. Цим можна пояснити той дивний і дуже сумний факт, що при вивченні української мови в галицьких школах вчителі й учні вимушені були користуватися підручниками з польської мови.

Вивчення української літератури, яка не існувала як окремий предмет, передбачалося в курсі української мови. Тому питання про цей, один з найважливіших шкільних предметів, набувало особливого значення. Існуючі підручники були складені переважно на матеріалі XIX ст., спиралися на застарілі педагогічні, методичні та дидактичні погляди і взагалі були відірвані від життя.

Окремо слід сказати про відсутність підручників з музики та співів. Як справедливо зауважував відомий композитор і педагог Ярослав Барнич, навчаючись за чужомовним підручником, «молодь не тільки, що мало користує, але, користуючись, затрачує почуття любові до рідного краю, до краси нашої народної пісні, бо ж у цих підручниках чужа мова, чужа пісня» [9]. Не було також і українських підручників з ручної праці, де б мусило «бути розглянуте українське промислове та народне мистецтво, що має такі прекрасні зразки своєрідної національної творчості» [10]. Відсутність таких підручників зумовлювала слабкі знання дітьми українського промислового виробництва, відносно малу зацікавленість його специфікою.

Основними причинами такого стану зі шкільними підручниками були не тільки нестача грошей, а й відсутність належної уваги з боку суспільства до позитивного розв'язання цього питання. «Вже від 4 років чекають у Львові рукописи українських читанок, а 1 й 2 класи гімназій, – наголошувалось у редакційній статті часопису «Українська Школа», – але їх ніхто не видає, бо автори хочуть мати опробу і видати їх на державний кошт, а приватне ані вони самі не хочуть, чи, рідше, не можуть видати, ані ніхто інший про це не думає» [11].

Українським школам потрібні були власні, українські підручники, що відповідали б новому шкільному устрою і духу шкільних реформ. Справа ця була досить важкою, тому у міжвоєнну добу їй надавали важливого значення педагогічні товариства. Особливо значну увагу цьому питанню приділяло товариство «Рідна Школа». Воно видавало шкільні книжки українознавчого спрямування, наприклад, підручники й оповідання з історії та географії України, літературні твори для дітей та дорослих. Крім того, товариство випускало популярну літературу з питань виховання [12]. Постійно здійснювали випуск підручників для українських народних шкіл, серії науково-педагогічних видань, розробляли проекти навчальних програм педагогічні товариства «Взаємна Поміч Українського Вчительства» (ВПУВ) та «Учительська Громада». Заслужують на увагу праці з проблем педагогіки, надруковані в серії «Педагогічно-методична бібліо-



тека» ВПУВ, що часто ставали методичними посібниками для українських учителів Галичини.

Відаючи належне педагогічним товариствам, не можна зовсім забувати і про діяльність «Державного видавництва шкільних книжок» (м. Львів). Досить згадати, наприклад, що наприкінці 30-х років Державне видавництво випустило українською мовою низку підручників з різних предметів (латинська мова, географія, ботаніка, фізика, хімія, математика) [13]. І хоча ці книжки являли собою в основному переклади польських підручників, проте то був значний крок вперед у виданні навчальної літератури, бо навіть «гірший підручник у рідній мові є вартіший для молодой душі від кращого в чужій, хоч і близькій» [14].

У Галичині робилися спроби створити й оригінальні підручники та методичні посібники. Так, був виданий підручник д-ра Зенона Храпливого «Нарис фізики» для 4-го класу гімназії, а також підручник «Геометрія» Михайла Грицака для старших класів середніх шкіл. Крім цього, д-р Юліан Богачевський з Яворова випустив книжку «Три клясичні проблеми з геометрії: подвоєння шостистінника, трисекція кута, квадратура кола. Приступна розвідка» (Яворів, 1935). Заслугує на увагу підручник А. Ластовецького «Мертва природа» для 5-го класу вселюдних (народних – Т.З.) шкіл. Матеріал цієї книжки цілком відповідав вимогам діючих програм.

Не можна також не згадати книжку відомого науковця Ю. Полянського «Позаєвропейські краї та моря», яка була призначена для вивчення географії у 3-му класі середніх загальноосвітніх шкіл, а також підручник для 2-3-х відділів вселюдних шкіл «Природописні розмови й читання» [15]. Актуальною залишалася проблема створення нових читанок. Перш за все треба було ліквідувати ті недоліки старих посібників, що неодноразово викликали критичні зауваження на сторінках галицької педагогічної преси. Наприклад, М. Федусевич в 1939 р. писав з цього приводу: «Сьогодні їхній зміст, методичний уклад, зокрема часове розпланування на поодинокі кляси, та головне мова й прорізний правопис зовсім не годяться для будь-якої школи» [16]. Проте саме читанка, якою практично користувалися не тільки учні, але й їх батьки на теренах Польщі (тобто основна маса українського населення), мала виконувати особливу роль у вихованні патріота-громадянина. Тому необхідно було в основу змісту читанок покласти українознавство. Цю вимогу підсилював і той факт, що історія (після шкільної реформи 1932 р.) як самостійний предмет вивчалася тільки з 5-

го класу (нагадаємо, що то була історія Польщі). Чотири перші роки дитина мала ознайомлюватися з історичними фактами, подіями, історичними особами та географією України тільки принагідно – при вивченні рідної (української) мови. Саме тому такого великого значення набував зміст читанок. «Ті відомості з минувшини свого народу, – як зазначав З. Вільшанецький, – може українська дитина добути тільки з приписаних скупеньких на історичний матеріал читанок» [17].

Зрозуміло, що ця ситуація не могла не хвилювати галицьких педагогів. Тому вони наполегливо працювали над розробкою нових читанок, зміст яких включав би якомога більше матеріалу з історії та географії України. Таким чином, насиченість змісту підручників, зокрема читанок, елементами українознавства ставала важливим шляхом боротьби з денаціоналізаційною політикою Польщі по відношенню до українського населення, засобом формування національної свідомості.

Аналіз читанок, які тоді використовувалися в українських школах Галичини, дозволяє зробити висновок, що попри всю їх хаотичність, фрагментарність, відсутність належного методичного апарату, вони все ж таки створювали можливість для виховання українських дітей на основі рідної культури, історії та географії України [18]. Здійснювалося це декількома шляхами. Один з них – насичення читанок творами історичного характеру (щоправда, в основному з давніших часів). Так, в читанці для 2-го класу (автор – А. Крушельницький) учням пропонувалися історичні оповідання таких видатних вчених і письменників, як І. Крип'якевич («Княжий город Галич»), М. Грушевський («Татарський погром України») та «Морські походи козаків»), Б. Лепкий («Про перші друкарні на Русі») та ін.

В читанках також було використано багато українських фольклорних творів (казки, приказки, веснянки, гаївки, коломийки, колядки, щедрівки тощо). Значне місце там займали твори українських письменників, науково-популярні нариси з етнографії та географії України, а також описи релігійних свят.

Слід згадати також інші українські читанки, які використовувалися протягом усього міжвоєнного періоду (Б. Заклинський «Писанка: Читанка для 2-го клясу»; «Зірка; Буквар і перша читанка для шкіл»; А. Домбровський «Рідне слово: Буквар для неграмотних» та ін.). Всі вони були насичені українознавчим матеріалом, що концентрувався навколо окремих тем [19].

Досить часто на допомогу педагогам приходила так звана «домашня та доповнювальна лектура» (тобто додаткова література) з різних галу-

зей: історії, землезнавства, географії, природознавства, літератури, побуту і т. ін. За переконанням Н. Семчишина, саме додаткова література є «найприроднішим союзником шкільної читанки, союзником, від якого вартості залежить інколи успіх цілого образування» [20]. Тому стає зрозумілим, чому педагогічні товариства у міжвоєнну добу надавали такого важливого значення випуску не тільки підручників, а й додаткової літератури для учнів.

На сторінках галицької педагогічної преси неодноразово висловлювалися слушні думки не тільки з приводу змісту читанок, але й манери викладу матеріалу. Практично всі педагоги, методисти, вчителі були однастайні в твердженні, що матеріал шкільної читанки повинен бути цікавим, актуальним і живим, щоб спонукати молодь до міркування, відстоювання своєї точки зору. Матеріал читанок мав відображати сучасний рівень відповідної науки та носити прикладний характер, зрозуміло, враховуючи при цьому вікові особливості школярів. Вважалося за потрібне, аби в читанки включалися статті та нариси з історії та культури інших народів.

Нарешті, привертає до себе увагу ще одне побажання, яке було висловлено в педагогічній пресі, відносно змісту творів, що мали б бути включені до читанок. Зважаючи на дискусії, які були характерними для українського літературного життя 20-30-х років, відомий педагог 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 і тим соціальним верствам, що з'явилися останніми десятиліттями в українському суспільстві [21].

Отже, у 20-30-ті роки ХХ ст. дидакти, науковці, вчителі Галичини незважаючи на всі труднощі, все ж працювали над розробкою і випуском підручників для українських шкіл, основним принципом побудови яких було українознавство. Вони також наукову обґрунтували вимоги до підручників, багато з яких не втратили своєї цінності і сьогодні.

1. Перший Український Педагогічний Конгрес. – 1935. – Львів, 1938. – С. 236.
2. Oswiata i wychowanie. – 1934. № 8-10. – С. 506.
3. Там само.
4. Українська школа в ярмі // Діло. – 1925, 4 липня.

5. Питання авторства шкільних українських підручників // Учительське Слово. – 1936. – Ч. 2 – С. 21.

6. Центральний Державний історичний архів м. Львів. – Ф. 206, оп. I, спр. 58, арк. 2.

7. Трагедія з українським шкільним підручником // Українська Школа. – 1938. – Ч. 7. – 12. – С. 168.

8. Сімович В. Граматика української мови для самонавчання та в допомогу шкільній науці. Вид. 2-е з одмінами й додатками. – К.: Лейпціг: Українська накладня, 1919.

9. Барнич Я. Дещо про підручники до науки співу й музики // Українська Школа. – 1929. – Ч. 1-4. – С. 64.

10. Перший Український Педагогічний Конгрес. – С. 141.

11. Трагедія з українським шкільним підручником. – С. 169.

12. Діяльність Рідної Школи // Діло. – 1926. – Ч. 101; Учительське Слово. – 1939. – Ч. 10.

13. Нові підручники фізики, хімії й математики для українських гімназій // Українська Школа. – 1938. – Ч. 7-12. – С. 152-167, 143.

14. Там само.

15. Завгородня Т. Дидактична думка в Галичині (1919-1939 роки). – Івано-Франківськ: Плай, 1998. – С. 85.

16. Федусевич М. За нові українські читанки для гімназій і ліцеїв // Українська школа. – 1939. – Ч. 1-6. – С. 30.

17. Вільшанецький З. Українська лектура в навчанні історії // Методика і шкільна практика: Додаток до часопису «Шлях виховання й навчання». – 1933. – С. 63.

18. Крушельницький А. Українська читанка для I, II, III та IV класу середніх шкіл. – Львів, 1920-1923. Читанка для вищих клас вселюдних шкіл. – Львів: Державне вид-во шкільних книжок, 1938; Радзикович В. Короткий нарис історії української літератури: Підручник для шкіл і самоосвіти. – Львів, 1932.

19. Заклинський Б. Писанка. Читанка для 2-го класу. – Косів, 1919, Зірка: Буквар і перша читанка для шкіл. – Варшава: Вид-во «Наш край», 1927; Домбровський А. Рідне слово: Буквар для неграмотних. – Львів: Просвіта, 1928. (Ця книга включала окремий розділ, який називався «Методичний довідник»)

20. Семчишин М. Домашня лектура в навчанні // Учительське Слово. – 1939. – Ч. 13. – С. 105.

21. Федусевич М. За нові українські читанки для гімназій і ліцеїв. .. С.42-43.

*Науковий вісник Чернівецького університету:  
Збірник наукових праць. Вип.43: Педагогіка та психологія. –  
Чернівці: ЧДУ, 1999. – С. 36-43.*

### **ТВОРЧИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В УЧИТЕЛЬСЬКИХ СЕМІНАРІЯХ ГАЛИЧИНИ (1919-1939 рр.)**

Період 1920-30-х років визначається посиленням у галицькому краї боротьби за українську школу, що було необхідним для збереження української культури взагалі. Саме тоді українці в Галичині намагалися здобути собі національну школу не лише за мовою навчання, а й за змістом. Як зазначав знаний у краї педагог Ярослав Біленький, це ставало «основою всієї політичної і організаційної акції українського громадянства в Галичині» [1, с. 3].

Вивчення української мови і літератури в учительських семінаріях мало принципове значення, бо вони, а також предмети мистецько-технічного циклу створювали умови для здійснення громадянсько-державного виховання молоді. Цій високій меті мало сприяти вивчення зразків українського красного письменства, починаючи з найдавніших часів. Проте проблем при вивченні української мови й літератури в педагогічних закладах було дуже багато [2, с.62-63]. Тому галицькі педагоги, які послідовно обстоювали ідею української національної школи, користувалися будь-якою нагодою, аби наповнити зміст освіти елементами українознавства. Таку можливість надавало в учительських семінаріях, наприклад, тематичне планування з кожного предмета і для кожного курсу на чотири або шість періодів (кожен з них охоплював два або півтора місяці).

Тематичне планування хоча й здійснювалося на основі офіційних програм, усе ж дозволяло викладачам виявляти творчий підхід, враховувати регіональні особливості тощо. Так, у тематичному плані з української мови в приватній учительській семінарії Сестер Василянок (м. Дрогобич) на 1928-29 навчальний рік у IV класі (перший період) планувалося вивчення літератури Галицького відродження, діяльності Кирило-Мефодіївського братства, а до обов'язкових («шкільних») текстів були включені твори

Т. Шевченка «Три літа» «Наймичка», «Сон», «Кавказ» [3, арк. 12-13]. Такі теми і твори не були передбачені офіційною програмою для вчительських семінарій; певну самостійність виявляли викладачі семінарії, розробляючи календарні плани й на інших курсах.

На підставі тематичного планування матеріал розподілявся для кожного курсу з усіх дисциплін на навчальний рік. Це давало можливість здійснювати міжпредметні зв'язки та інтеграцію у процесі викладання різних предметів, вчасно корегувати обсяг та зміст матеріалу, що вивчався, а також керівництву постійно контролювати виконання вимог навчальних програм.

Програми навчання в приватних учительських семінаріях і школах в основному відповідали програмам відповідних державних закладів [4, арк. 4].

Окрім тематичного планування, у 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 засіданнях педагогічних рад.

Система завдань в учительських семінаріях заслуговує на серйозну увагу і не тільки тому, що вона ще не була опрацьована в дослідницькій літературі. Зауважимо, що офіційні програми і навіть детальне календарне планування ще не дають чіткого уявлення про спрямованість 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 учителів, 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.

Формулювання тем для класних і домашніх завдань часто мало проблемний характер, що вимагало від учнів не пасивного збору матеріалів, а використання елементів частково-пошукового методу. Зрозуміло, далеко не всі завдання мали проблемний характер, але там, де йшлося про майбутню професію семінаристів, проблемний підхід використовувався частіше. Вражає велика частка завдань, теми яких присвячені безпосередньо майбутній професії семінаристів.

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 з гігієною, малювання з ручною працею, методики викладання з педпрактикою, педології з історією виховання та ін. Тому не випадково і 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 подавалися рекомендації щодо форми викладу, які допомогли б надати розповіді невимушеного характеру (наприклад, до тем: «Розмова учениці з батьком», «Самоспостереження в часі вечірнього походу у формі листа до товариша»).

З початку навчання в семінаріях викладачі постійно пропонували учням теми, які вимагали знань з психології та педагогіки (зокрема, з історії педагогіки), наприклад; «Устрій і карність (дисципліна – Т.З.) в запорізьській школі на Січі».

Темами 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, оснований на свободі» та багато інших.

Показово, що семінаристи весь час повинні були займатися самоспостереженням 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 уже учителька, щоби повірена її проводіві молодіж зрозуміла, що школа дім вільний, а не свавільний» та ін.

Аналіз завдань з української літератури дає підстави для висновку, що вони були розраховані не лише на перевірку засвоєння фактичного матеріалу з мови й літератури, а й на виявлення особистої позиції учнів. На перших-других курсах учням пропонувалися більш конкретні теми (переважно аналіз літературних творів). Разом із тим були завдання і «на вільну тему», пов'язані з найближчим оточенням учнів, що вимагали творчого підходу, власних роздумів.

Учням середніх курсів уже 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 [5, арк. 97].

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.

Завдання з української літератури давали 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 засіданнях педагогічних рад і фіксувалися вчителями в календарних планах. Про наслідки виконання учнями завдань викладачі періодично звітувалися.

Як тематика, так і спрямованість класних і домашніх завдань, які пропонувалися учням семінарій, дозволяють зробити висновок, що

викладачі семінарій попри всі труднощі все ж намагалися вдосконалити рівень підготовки майбутніх учителів з огляду на їх загальноосвітні і професійні знання. Водночас вони розв'язували завдання громадянсько-патріотичного виховання майбутніх учителів. Можливо, не всі семінаристи були спроможні якісно розкрити ту чи іншу тему. Проте тематика завдань могла стати своєрідним орієнтиром для професійного самовдосконалення майбутніх учителів.

1. Біленький Я. Українські приватні школи в Галичині. - Львів: Українське педагогічне товариство, 1922.

2. Завгородня Т. Підготовка вчителів для української народної школи Галичини (1919-1939 роки). - Івано-Франківськ: Плай, 1999.

3. Центральний Державний Історичний архів України (м.Львів). Ф. 179, оп. 3, спр. 2317.

4. Центральний Державний Історичний архів України (м.Львів). Ф.206, оп. 1, спр. 1432.

5. Державний архів Івано-Франківської обл. Ф.542, оп. 1, спр. 3.

*Педагогіка і психологія професійної освіти. - 1999. - № 4. - С. 221-225.*

## **ЯРОСЛАВ КУЗЬМІВ ПРО МЕТОДИКУ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ГАЛИЦЬКОМУ ШКІЛЬНИЦТВІ**

Ярослав Кузьмів, відомий галицький педагог, дослідник, громадський діяч, народився 6 жовтня 1894 р. Після закінчення гімназії та учительської семінарії з 1924/1925 н.р. він почав працювати у школі ім. Б. Грінченка у Львові. Архівні джерела дозволяють зробити висновок, що Я. Кузьмів, який став педагогом широкого профілю за покликанням, мав ґрунтовну фахову підготовку. Досить посплатися на підсумки перевірки педагогічної роботи молодого вчителя. Він встиг попрацювати лише один навчальний рік, але справив добре враження на перевіряючих. У довідці по перевірці школи в 1925/1926 н. р. було зазначено, що Ярослав Кузьмів викладав у шостому класі природу «разом з хімією відповідно програми. Проведено у класах лекції на основі нових принципів, при викладанні залучає учнів до проведення практичних робіт. Дослід дуже добре підготовлений, методика добра, результати навчання позитивні» [1].

Слід наголосити, що Я. Кузьмів із самого початку вчительської роботи велику увагу приділяв не тільки методиці викладання тих чи інших предметів, але постійно розмірковував і над загальними проблемами педагогіки. Так, для нього суттєвим було визначення мети школи, що було дуже важливим у розвитку галицького шкільництва міжвоєнної доби: йшлося про виховання національно свідомих громадян майбутньої суверенної України. Свідченням цього є не тільки теоретичний доробок педагога [2], а й безпосередня участь в організації виховного процесу в школі. Показово, що з самого початку роботи в школі він виконував обов'язки «класного господаря» (класного керівника – Т.З.) VII класу. Інспектор Р. Кятковський у грудні 1925 р. позитивно оцінив його роботу, наслідком якої був високий рівень вихованості учнів: «добре розумово розвинуті, слухняні, уважні» [3].

Львівський педагог приймав активну участь у виданні педагогічного часопису «Учительське слово», який виходив у Львові з 1912 по 1939 роки, був членом його редакційної колегії. З 1927 р. він творчо співпрацював з іншим професійним органом товариства «Взаємна Поміч Українського Вчительства» (ВПУВ) — педагогічно-методичним часописом «Шлях виховання й навчання».

Д-р Я. Кузьмів був автором багаточисельних статей з проблем виховання, методики навчання та педагогічної психології.

Разом із відомими педагогами краю, громадськими діячами І. Лучиним, В. Метельським, В. Щуровським та ін. Я. Кузьмів приймав участь у роботі різних комісій при головній управі товариства «Рідна Школа» [4]. Він був активним членом товариства «Просвіта», у 1925–1926 рр. входив у комісію по боротьбі з неписьменністю [5].

На ювілейному засіданні у Львові 7 липня 1930 р., присвяченому 25-річчю товариства «Взаємна Поміч Українського Вчительства», Кузьмів вів його стенографічний протокол. Разом з І. Довбушем та Д. Коренцем він був запрошений до участі в роботі психотехнічного комітету, який був створений у 1930 р. при Українському технічному товаристві [6]. Обірвалося життя педагога у 1945 році.

Ярослав Кузьмів постійно працював над удосконаленням свого фахового рівня. Про це свідчить його обізнаність з науковими досягненнями педагогів різних країн. Так, розглядаючи питання індивідуалізації навчання, він пропонує для складання характеристик на учнів різноманітні методики дослідження їх особистості (посилаючись при цьому на поль-

ських дослідників К. Сокаль, П. Дабровської, Т. Ярошинської, Г. Ровіда, на німецького вченого В. Штерна, українського педагога Я. Ярему). Епіграфом до своєї статті «Навчання ручних робіт у народній школі» галицький педагог обрав слова американського психолога, педагога і філософа Дж. Дьюї: «... Думка, що школа мусить під сучасну пору впровадити ці чинники, яких давніше достарчувало домашнє виховання, не була викликана «тенденційно», свідомо; скоріш це справа інстинкту...» У статті були використані праці Брікмана, К. Бюлера, С. Гессана, Дж. Дьюї, Г. Крауса, Г. Ровіда, П. Фіккера, Г. Шерера та ін. [7]. Це було свідченням ґрунтовного наукового доробку дослідника, який виступав у якості пошукувача нових шляхів покращення викладання різних предметів.

Особливо вагомими у творчому доробку Я. Кузьміва були розробки питань методики викладання української мови, ручної праці, застосування методики синтетичного навчання, викладання у «лучених» (спільнонавчальних) класах (тихе читання, побудова уроків в них), методика застосування наочностей, проблеми навчальних програм, підручників тощо.

Зрозуміло, що для галицького педагога, який на протязі всього життя працював у школі, особливо велике значення мала проблема вивчення рідної мови [8]. Ще не створено ґрунтовного дослідження, присвяченого історії методики викладання української мови. Вважаємо, що в ній буде врахований творчий доробок Ярослава Кузьміва та інших українських галицьких педагогів міжвоєнної доби.

Важливо підкреслити, що, звертаючись у 1932 р. до вчителів, Я. Кузьмів наполягав, що українську мову слід вивчати не тільки на уроках, які «призначені виключно на навчання мови, але при кожній нагоді, отже й на годинах усіх інших предметів». І далі він писав: «Пізнайте мову, якої вчите, навчіться любити її, цінити за її багатство й красу, дивитися на неї як на щось живе, що розвивається, змінюється, вдосконалюється в осібнях і в цілих поколіннях, а тоді пізнаєте, що треба виполовати конче; а що може остати без шкоди для літературної мови» [9]. За переконанням галицького педагога, українська мова в усіх типах шкіл є основним предметом навчання, при чому пізнавальні, і виховні завдання цього предмету мають бути дуже широкими.

Я. Кузьмів не тільки обґрунтовував значення рідної мови в навчанні й вихованні українських дітей, а й висловив тезу, що одним із недоліків низького рівня виховного впливу мови на формування особистості учнів, є недостатній рівень розробки методики її викладання.

Про нагальну потребу у розв'язанні даної проблеми свідчить епіграф, який взяв Я. Кузьмів до реферату «Завваги до навчання української мови в народній школі» (він був виголошений у червні 1943 р. на зборах Центральної Комісії Українського учительського об'єднання фахової праці у Львові; текст зберігається у рукописному відділі Львівської наукової бібліотеки ім. В. Стефаника НАН України). Епіграфом стали слова Тараса Шевченка: «Якби ви вчилися так, як треба...».

Аналізуючи стан розробки методики викладання, галицький педагог зазначав, що сам термін «методика» іноді трактується в дуже вузькому розумінні. Він писав, що під «методикою розуміли звичайно збір чисто практичних вказівок, як опрацювати з учнями ту чи іншу частину матеріалу, забуваючи про те, що навчання – це тільки невеличка частина того, що ми називаємо, «вихованням» та що у вихованні не можна обійтися без якогось загального ідеалу, якому мусимо підпорядковувати всі, навіть найдрібніші, виховні почини; забувати теж про те, що у виховній праці треба брати до уваги психологічні особливості вихованців: і те, що в них дане, і те, до чого їх треба б довести. Без того методика стає нудним збором нецікавих і непов'язаних з собою практичних вказівок чи схем, яких, невідомо чому, треба придержуватися, і які в даному випадку можна заступити іншими».

У вищезгаданому рефераті зазначалося, що виконати завдання, які стоять перед українською мовою можна тільки за умов, коли вчитель сам буде знати її досконало, коли буде стабільна, перевірена на практиці програма з української мови, коли будуть відповідні підручники, або вчитель настільки буде володіти мовою, що сам зможе підібрати оптимальний матеріал для її навчання, що будуть використовуватися відповідні методи навчання.

Успішно дотримуватися цих умов можливо, за твердженням Я. Кузьміва, коли буде ліквідовано хаос і розбіжність, які існували у викладанні української мови. З одного боку, методика викладання української мови відчувала вплив методики викладання польської мови. З другого боку, відчувався вплив більшовистської системи. Саме ця система ввела в навчальні заклади не тільки обов'язкові навчальні програми, підручники, але й розплановану до подробиць виховну систему і методику, що спиралася на зовсім протилежних основах (якнайширше усупільнення, інтелектуалізування, спеціалізація). Вона вводила у школу, зазначає педагог, «схематизацію чи механізацію» (готові схеми, зразки). Все це не вимагало від учителя вміння самостійно залежно від обставин та людського матеріалу,

розв'язувати методичні питання. Виходячи з ситуації, яка склалася, галицький педагог намагався розв'язати окремі питання методики викладання української мови.

За його переконанням, коли *«методи»* праці не будуть підбрані як слід, коли навчання проходитиме механічно, пасивно, тоді і найкращі програми та підручники не дадуть того, що при відповідних методах праці можна досягнути». Проте, як із сумом констатує автор, хоча в українських педагогічних часописах з'являються окремі фрагменти, лекції, нариси, статті з методики викладання, «одноцілої методики навчання української мови, що охоплювала б цілість питань, у нас не було і досьогодні немає». І як результат, продовжує автор, «висліди навчання української мови були в цілому більш ніж мізерні, що навіть в абсолютів середньої школи знання української мови було дуже неповне».

Але Я. Кузьмів не тільки аналізує стан викладання української мови, але й дає певні практичні рекомендації. Так, він вважає, по-перше, що покращання методики викладання української мови безпосередньо залежить від розв'язання питання *«пощо ми щось робимо (питання виховного ідеалу), кого ми виховуємо (питання людського матеріалу)»*. По-друге, навчання повинно розв'язувати завдання виховання. «Ні в тім річ, – наголошував Я. Кузьмів, – щоб учні засвоїли деяку суму відомостей (хоч і це не маловажна справа), але в тім, щоб, засвоюючи ці відомості, учні розвивались інтелектуально, щоб у них розбуджувалися і міцними бажані почування та постави згідно з виховним ідеалом». Якщо коротко, то це означало: «бажані диспозиції зміцнити, небажані ослабити чи сублімувати». По-третє, він рекомендував, враховуючи психологію української дитини, звертатися до творів М. Костомарова «Дві руські народності», Д. Чижевського «Нариси з історії філософії на Україні», В. Липинського «Листи до братів хліборобів», Я. Яреми «Українська духовність в її культурно-історичних виявах», Метельського «Спроба психологічної характеристики української дитини», Я. Кузьміва «Напрямки національного виховання» та ін. Крім цього, необхідною умовою успіху, педагог вважав необхідність так організувати процес навчання, щоб учні не тільки могли засвоїти необхідний матеріал, але також «засвоїти основні способи праці та розвинулись умово».

Отже, важливою умовою підвищення якості викладання української мови Я. Кузьмів вважав інтелектуальний розвиток дитини та формування у неї загальнонавчальних умінь і навичок. Це положення знайшло

продовження й далі, коли автор обстоює думку про необхідність розвитку активності, самодіяльності учнів, формування в них умінь долати труднощі, систематичне залучення їх у різні види пізнавальної діяльності й акцентує увагу, що «перш ніж від учня вимагати, треба його *навчити* техніки організації праці...», тобто сформулювати загальнонавчальні умінь й навички.

Автор наполягає на необхідності враховування ментальності української дитини. Для цього, на його думку, необхідно поступити методично, в широкому розумінні слова, а це означає, що у процесі організації навчання необхідно домагатися вироблення: «1) інтелектуального зацікавлення, 2) готовність пам'ятати, 3) доцільність розумування, 4) творчу уяву (в протилежному надмірній мрійливості), 5) систематичність праці, 6) дисциплінованість, 7) витривалість, 8) точність, 9) погорда дешевих успіхів».

Я. Кузьмів стверджує, що методи викладання повинні постійно змінюватися в залежності від мети, змісту матеріалу, форм, способу виконання завдання. Але це не просто мета зробити навчання різноманітним. Головне — це те, щоб розвинути в учня розумову активність, щоб ставити учня весь час перед новими завданнями, що повинно активізувати його пізнавальну активність. А для цього «треба вчити так, щоб виключати вигідність, механічність, треба вчити інтелігентно. В нижчих класах (I–III), згідно з структурою дитячої психології, треба широко застосовувати забавові форми праці, але дедалі праця мусить вибиватись на перше місце, вона мусить ставати щораз серйозніша, дитина мусить зрозуміти, що школа – це не тільки розвага, що це серйозна праця» [10].

Наприклад, у «Зразкових лекціях з української мови» Я. Кузьмів описує, як організувати урок у *«получених»* (спільнонавчаючих) 3-ому й 4-ому відділах народної школи. Автор пропонує різні види роботи з учнями, але акцентує, що в них повинен бути об'єднуючий момент – словникові вправи.

Так, у третьому відділі діти на основі ознайомлення з серією образків (картинок, малюнків) складають оповідання. Ось як описує автор методику організації праці учнів. «По черзі відкриваємо чотири образки вибраної серії; учні розглядають кожний, звертаючи все увагу на добір слів і зворотів, щоб можливо найточніше віддати словом те, що представлено на образку. Учні називають кожний образок, згодом цілу серію й складають оповідання. Залишаючи всі чотири образки на стіні, поручаємо 3-ому відділові на тиху працю написати оповідання на основі обговорених образків і дати йому заголовок».

У цей час у четвертому відділі на підставі тихого читання учні ознайомлюються зі змістом читанки, виділяють місце, час події, головних героїв. Усну роботу починали з в'яснення незрозумілих слів. Потім, як зауважує автор, «залишаючи на боці механічне переповідання змісту, як таке, що мало причиняється до розвитку розуму, переходимо до обговорення й зложення відповідей на поставлені з початку лекції питання». Серед питань, запропонованих учням, були такі: Коли це відбувається? Де це відбувається? Хто головні постаті подій? та ін. Учні, відповідаючи на запитання, поєднують «тихе і голосне» читання, «вишукують ті місця з тексту, що на них оперли своє твердження», «інші учні справляють помилки, вишукують інші, часом більше відповідні місця, аргументують, усталюють відповідь» [11]. Все це сприяло формуванню свідомого прочитання тексту, вміння на основі тексту знаходити найбільш яскраві характеристики, факти для аргументованої, різносторонньої обґрунтованої відповіді, розвитку уваги, спостережливості.

У кінці уроку вчитель переглядає оповідання, складені учнями 3-ого відділу і пропонує декільком із них зачитати вголос.

У статті «Тихе читання» Я. Кузьмів розкриває організацію «тихого» (про себе – Т.З.) читання в об'єднаних відділах. Автор звертається до цього питання по-перше тому, що більшість учнів, за його спостереженнями, навіть після закінчення школи «не вміла *направду читати*», тобто «розуміти текст, ставити собі запитання в зв'язку з текстом і шукати та й знаходити на них відповіді, переживати прочитане і в потребі передавати текст голосом (змістове читання), відчувати потребу читання, як тієї чинності, що збільшає наш досвід, обагачує наше духовне життя, вможливає, – як сказав би Гессен, – духовне подорожування, необмежене ні простором ні часом». По-друге, у відповідності до програм навчання, введених після реформи 1932 р., у спільнонавчаючихся відділах було запроваджено «цілогодінні тихі заняття», що вимагало від науковців розробки методики їх проведення.

Я. Кузьмів наголошує на перевагах тихого читання, підкреслюючи, що «читаючи тихо, читаємо скорше, бо відпадає потреба замінювати зорові знаки на голосові, а тому й більше уваги можна присвятити саме зрозумінню тексту <...> Саме тихе читання має на меті: а) навчити охоплювати зором (і «думкою») відразу цілі слова, згодом більші цілості), б) зрозуміти можливо всебічно текст, в) в той спосіб підготувати й уможливити голосне змістове читання». Отже головна перевага тихого читання – це розуміння тексту. За

переконаваннями автора, результативність розв'язання цих завдань залежить від багатьох факторів (розклад, підготовленість учителів та ін.), проте перш за все від навченості дітей «*читати тихо* в правдивому розумінні».

Щоб розв'язати це важливе завдання, автор пропонує методичку, за допомогою якої вчитель вже після вивчення декількох слів може починати перевіряти розуміння учнями слів, виразів, приклади використання «тихого» читання на уроках.

На думку Я. Кузьміва, цей вид читання можна використовувати в двох формах: самостійно добувати названі конкретні відомості або здійснювати повне опрацювання читанки з метою підготовки до голосного читання. Перша форма передбачає «добути з читаного тексту, ті чи інші *поодинокі* відомості. Учні можуть, читаючи текст, знайти невідомі слова, синоніми, порівняння, описи, розмови, матеріал, необхідний до граматичних вправ, правописні вправи, скласти план, визначити головну думку, знайти матеріал для розкриття конкретного питання тощо. Використовуючи другу форму, – стверджував автор, – жадаємо всего того нараз».

Висвітлюючи питання організації тихого читання, автор наголошує на необхідності постійного поєднання його проведення з голосним читанням, яке «не повинно виступати в формі *читання для самого читання*; тільки мусить усе служити якійсь ціллі.... Отак дитина ще вчиться, що книжка не на те, щоб її вивчити раз і зложити «ad acta» (до архіву) тільки, що це poradnik, у якому все можна найти те, що потрібне. Шукаючи потрібного місця в тексті, дитина мусить перебігати очима весь текст, усвідомлюючи собі значення читаного (тихе читання!), находити потрібне, перевірювати, скоро орієнтуватися, — словом, поступати так, як у щоденному житті. Тихе й голосне читання чергуються...» [12].

Важливим завданням вивчення української мови в народній школі відповідно до вимог програм, запропонованих у 1933 р., Я. Кузьмів вважав «свобідне й поправне висловлювання своїх думок». Тобто педагог наполягав на необхідності вироблення в дітей вміння висловлювати кожную думку літературною мовою. Для розв'язання цієї проблеми у програмах, практично з першого уроку, була зафіксована вимога проведення «мовних вправ». Втілення цієї вимоги в практичне життя передбачало: розмови про предмети з найближчого оточення дитини; описи образків (малюнків, ілюстрацій), вільний переказ коротких, а потім і довгих казок та оповідань; розмови про події й враження з щоденного життя; короткі і прості описи предметів, звірят із найближчого оточення і т.п.



За твердженням Я. Кузьміва, найважливішими є так звані вступні мовні вправи, бо їх проведення мало на меті ліквідувати недоліки в психолого-педагогічній готовності дітей до школи. Тому перед учителем, як стверджує педагог, використовуючи теорію Л. Виготського про те, що програми і методи навчання повинні відповідати не тільки розумовому рівню, що досягла дитина, а й «зоні її найближчого розвитку», стояли завдання: спочатку довести дитину до природнього розвитку, і тільки після цього, досягти зони близької активності. Праця вихователя повинна бути «ані ближче, ані далі»; бо в першому випадкові праця дитини буде залежка, не вимагатиме від неї майже жадних зусиль і дитина не матиме нагоди розвиватись; в другому ж – ставлятимемо дитині завеликі вимоги, жадатимемо від неї надмірних зусиль, а це рівнож не причиниться до розвою дитини, а ще вбиває його».

Успіх, на думку педагога, досягають ті з вчителів, хто починає навчання з найближчого, знаного дітьми оточення. «Дитина пізнає, що шкільні заняття – це продовження домашніх, що тут не морочать їй зразу ж голови, «високими мудрощами», не пхають з першого дня в руки такого тендітного інструменту, як перо, тільки розмова йде про все їй близьке й знане...». Взагалі, зауважує автор, «згідно з програмами навчання, від першого відділу ведеться розмови про предмети з найближчого оточення дитини. В першому відділі ці перші розмови з дітьми полягають у тому, що питаємо їх про їх імена, імена батьків, рідні, а там переходимо згодом до інших предметів. У результати навчання й виховання дітей необхідно досягнення того, щоб діти постійно переживали, бо тоді та й тільки тоді матимуть що розповідати». Однак оточення включає не тільки добір матеріалу, а й оточення товаришів і в значній мірі – сам учитель, його особистість.

Важливою умовою розвиваючого навчання, на думку Я. Кузьміва, є отримання дітьми «видимого» знання, коли «вона навчилася завважувати й думати, навчилася дібрати для думки найбільш відповідне слово, а слово виразити в відповідній формі. Вона розвинулася умово – а це найважливіше; бо коли дитина розвинена, то читати й писати навчиться вже скоро. Коли ж дитина умово не розвинена, коли в неї немає ясних уявлень ні понять, коли її розвиток не йшов шляхом: предмет – уявлення – поняття-слово, тільки навпаки... Така дитина навчиться писати, але не матиме що письмом виразити, бо думки в неї бігтимуть наче п'яний вулицею: тут учіпиться плота, там стовпа, а там обірветься та й упаде...».

Одним із складових успіху мовника педагог вбачав творчий підхід до виконання вимог навчальних програм, як обов'язкового документу для вчителя. На його думку, «програми – це не якийсь незрушаний канон, це тільки канва, на якій індивідуальний хист і вмільсть учителя зуміє виткати найрізномодніші взори - від зовсім примітивних і невдатних аж до найбільше майстерних, мистецьких. Річ у способі виконання». Далі він зауважує, що «готового шаблону, який можна би було приноровити однаково добре все й усюди, немає та й не може бути. Є тільки загальні позитивні вказівки, які подано у вступі та й декілька негативних, вибраних отак навгад».

Не менш цікаві практичні вказівки Я. Кузьміва щодо навчальних програм і роботи з ними. Наводимо деякі з них: «Читайте програми й інтерпретуйте їх духа не букву; маючи все на оці ті обставини, які є в даній школі; що більше, маючи на оці індивідуальність кожної дитини. Не забудьте, що лектура (не наслідування!) добрих методичних підручників також щось варта» [13].

Таким чином, в історії методики викладання української мови досвід галицького педагога Я. Кузьміва заслуговує на серйозну увагу. Він не тільки зробив спробу розробки окремих теоретичних положень методики викладання української мови, а й запропонував шляхи розв'язання окремих проблем у практиці роботи початкової школи, які актуальні і сьогодні (розвиток мовлення учнів, читання про себе, розвиваюче та інтегроване навчання тощо).

1. Центральний Державний історичний архів України (м. Львів) (надалі ЦДАУ). – Ф. 179, оп. 2, спр. 1839, арк. 5.
2. Кузьмів Я. Виховання й культура // Шлях виховання й навчання. – 1930.-Ч.4; Кузьмів Я. Напрявні національного виховання // Перший Український Педагогічний Конгрес. – Львів, 1938; Кузьмів Я. Світ очима сільської дитини // Шлях виховання й навчання. – 1934 та ін.
3. ЦДАУ, ф.179, оп.2, спр.1839, арк. 15.
4. Ющишин І. Новий культурно-суспільний почин // Шлях виховання й навчання. – 1932.– Кн. 4. – С.242.
5. ЦДАУ, ф. 348, оп.1, спр. 6136, арк. 49.
6. Товариство «Взаїмна Поміч Українського Вчительства 1905–1930. – Львів: Наклад. «ВПУВ», 1932. – С. 280, 241.
7. Кузьмів Я. Навчання ручних робіт у народній школі // Шлях виховання й навчання. – 1932.– Ч.2. – С.85-90.

8. Завгородня Т. 1) Дидактична думка в Галичині. – Івано-Франківськ, 1998. – С.81-114; 2) Творчий підхід до вивчення української мови в учительських семінаріях Галичини // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1999. – № 4. – С. 221-225; 3) Українознавство як основа змісту шкільної освіти у Галичині (20-30-ті роки ХХ ст.) // Науковий вісник Чернівецького університету. Вип.78: Педагогіка та психологія. – Чернівці: Рута, 2000. – С. 28-33 тощо.

9. Кузьмів Я. Мовні вправи // Шлях виховання й навчання. – 1932. – Ч. 1. – С. 28, 31.

10. Кузьмів Я. Завваги до навчання української мови в народній школі. – Львів, 1943. // Рукописний відділ Львівської наукової бібліотеки ім. В. Стефаника НАН України, о/н 4094, арк. 1, 2, 3.

11. Кузьмів Я. Зразкові лекції української мови в отриманих 3-ому й 4-ому відділах народної школи // Методика і шкільна практика (Додаток до часопису «Шлях виховання й навчання»). – 1935. – Ч. 6. – С. 86.

12. Кузьмів Я. Тихе читання. В організації навчання в отриманих відділах // Методика і шкільна практика (Додаток до часопису «Шлях виховання й навчання»). – 1935. – Ч. 2. – С. 13, 14, 15, 16-17.

13. Кузьмів Я. Мовні вправи // Шлях виховання й навчання. – 1932. – Ч.1. – С. 25, 26, 27, 28, 30, 30-31, 30.

*Науковий вісник Чернівецького університету. Вип. 122.  
Педагогіка і психологія. – Чернівці: Рута, 2001. – С. 42-48.*

### **ДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ ВИКЛАДАННЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН У НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ГАЛИЧНИНИ (20-30-ті РОКИ ХХ ст.)**

Одним із головних шляхів реалізації завдань, визначених Державною національною програмою «Освіта (Україна ХХІ століття)» є оновлення змісту освіти. Визнання освіти важливим інструментом національного розвитку і гармонізації національних відносин вимагає посилення уваги до подальшого розвитку теорії і практики навчання, зокрема визначення принципів навчання та дидактичних основ викладання окремих предметів.

Для наукового розв'язання даної проблеми доцільно вивчати розвиток теорії і практики національної освіти в Галичині в 1919-1939 роках, бо події, які відбувалися на галицьких землях у міжвоєнний період, мають

деякі риси подібності до того, що характерно для сучасної України (боротьба за утвердження власної і самостійної держави, за формування національної свідомості, за розвиток культури, мови тощо). Саме в Галичині «плекалася думка про національну самостійність» [1]. Врахування результатів пошуків українських педагогів, не виключаючи, природно, галицьких науковців і вчителів, необхідно для вивчення повної і об'єктивної історії української дидактики.

У міжвоєнну добу в основу виховання української молоді була покладена українська національна ідея, яка повинна була стати для неї «новою релігією, увійти в їх кров». Національне виховання створювало органічну єдність з загальнолюдським вихованням. Тому при вивченні українознавчих дисциплін: мова, література, історія, пластичне мистецтво, музика українського народу та географія земель, заселених українцями повинен панувати культ рідної культури [2].

У міжвоєнний період у школах визначалися три цикли предметів: гуманітарний, природничо-математичний і мистецько-технічний. У мистецько-технічний цикл предметів входили такі дисципліни: фізкультура, співи та музика, ручна праця і малювання. Вивчення дидактичних основ викладання мистецьких дисциплін розглядається нами у системному зв'язку «школа – заклади з підготовки вчителів система підвищення їх фахової кваліфікації». Така концепція вивчення проблеми пояснюється структурною подібністю освітньої сфери та галузі професійної підготовки вчителів.

Аналіз навчальних планів шкіл різного типу засвідчує, що всі вони передбачали вивчення мистецьких дисциплін. Так, у 1927 р. навчальний план семикласової школи з українською мовою навчання у Львівському шкільному окрузі передбачав вивчення малювання і ручної праці по дві години щотижнево в кожному класі, а у 5-7 кл. навіть по три години. Взагалі на вивчення мистецьких предметів припадало 13-16 % тижневого часу [3].

Після розпорядження міністра освіти від 2 січня 1929 р. почалася уніфікація шкільництва. В цей час доля мистецьких предметів (5-7 кл.) у навчальних планах зросла до 20% тижневого часу [4]. У гімназіях і загальноосвітніх ліцеях ці предмети стали в основному надобов'язковими (вивчалися за бажанням).

У цей час у закладах з підготовки вчителів (учительські семінарії, учительські семінарійні курси, педагогії) «ручна праця» та «рисунок» (відповідно ручна праця і малювання) були обов'язковими предметами.

Це пояснюється тим, що вищезгадані заклади готували фахівців саме для народних шкіл. Згідно навчального плану (1926 р.) у державних учительських семінаріях з українською мовою навчання у Галичині на вивчення мистецьких предметів припадало 16 год., що складало 9 % тижневих годин [5]. Слід зазначити, що в інших закладах з підготовки вчителів, наприклад, у педагогіях (вони були введені у 1928 р.), мистецькі дисципліни вивчалися як інтегрований курс, на який виділялося 4 години (або 13%) щотижнево.

У педагогічних ліцеях, які почали існування після шкільної реформи 1932 р., в навчальному плані, який був затверджений 5 березня 1938 р., на вивчення, наприклад, малювання припадало на різних курсах від 1 до 3 годин щотижнево, а на ручні праці – від 2 до 3 год. Окрім того, на останньому курсі передбачалося вивчення одного з мистецьких предметів за вибором учня.

Взагалі у 20-30-ті роки ХХ ст. посилилась увага до залучення майбутніх учителів до вивчення мистецько-технічних дисциплін. У навчальних планах закладів з підготовки вчителів народних шкіл спостерігалось збільшення у міжвоєнний період питомої ваги мистецько-технічних дисциплін (з 19,5 % до 28,3 %). Укладачі навчальних планів пояснювали це тим, що у школах вивченню мистецько-технічних дисциплін раніше не приділялося достатньої уваги, а вони відіграють у фаховій підготовці вчителя велику роль. Враховувалося також і те, що в закладах з підготовки вчителів готували викладачів для народних, шкіл, де відсоток навчального часу на вивчення мистецьких дисциплін весь час зростав, і дуже часто один учитель викладав обидва предмети. Підтвердженням цього є і тематика вакаційних курсів для вчителів мистецьких дисциплін.

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.), а й питання фінансових витрат, що виникають у процесі роботи. Так здійснювалось у навчальному процесі економічне виховання вчителів [6]. У 1928 році для кваліфікованих учителів проводилися тематичні вакаційні курси «Малювання разом з роботами зі скла і метала» (144 год.) та «Роботи з дерева і метала» (120-144 год.) та ін. Не зважаючи на те, що окремим предметом навчання у школах було і малювання, головним предметом навчання на курсах була ручна праця. Це пояснюється більшою кількістю годин, яка відводилася на вивчення ручної праці. Наводимо тематику курсів з ручної праці: 1. Скло і метані (дріт і бляха). 2. Ро-

бота з дерева. 3. Малюнок. 4. Малюнок і ручна праця як одна справа [7]. Таким чином, викладачі мистецьких дисциплін мали бути готовими до викладання їх як інтегрованого курсу, під час якого здійснювати виховний вплив на дітей.

Навчальні програми для народних шкіл передбачали різні теми для вивчення з мистецьких дисциплін. Наприклад, у програмі з малювання зазначалося: «В науці рисунків треба в обсягу матеріалу, передбаченого в програмі для окремих клас, використовувати по змозі при кожній нагоді національно-українські елементи й мотиви, головню в тих випадках, коли наука рисунків виступає як кореляція з наукою української мови й історій та географії в формі ілюстрацій.

Треба дітей познайомити там, де це можливе, з мотивами народного мистецтва, відвідуючи музеї та збірки теорій українського мистецтва. При тім пізнають діти найвидатніших українських малярів і різьбарів, як Труш, Холодний, Новаківський, Гаврилко, Архипенко і т.д.

При декорації клас коридорів і шкільних сцен на різні шкільні свята треба перш за все брати під увагу праці дітей з явно національними прикметами (рисунки й ілюстрації, прикрашування образів вишиванками і т.д.).

Окрема увага приділялася організації практичних занять. Там передбачалося «використовувати по змозі при кожній нагоді українські елементи й національні мотиви, головню в обсягу килимарського мистецтва (Косів, Глиняни, Збараж і т.д.), вишиванок, будівництва, приладжування писанок на Великодні Свята і т.д.

З метою викриття національного духа в дільниці, напр., вишиванок вистарчить порівняти вишиванки російські, українські, галицькі, польські і т.п., щоб зрозуміти, яку красу витискає народна творчість у тій скромній ділянці народного мистецтва.

Прикрашування школи й клас із нагоди свят і шкільних обходів повинно безоглядно мати національно-місцевий характер. Діти з вищих клас повинні все мати в запасі українські національні строї класної роботи й деколи в них виступати на шкільних святах, обходах та на прилюдних шкільних полисах (напр., святочних обходах опікуна школи, Шевченка, Шзшкевича і т.д.) [10].

Важливими дидактичними засадам викладання мистецьких дисциплін у школі були: насичення змісту предметів українознавчим матеріалом, кореляція викладання даних дисциплін з українською мовою, історією, географією, природознавством, фізкультурою та ін.; єдність викладання:

мистецьких дисциплін з організацією позаурочної та позакласної виховної роботи; поєднання теоретичних знань учнів з включенням їх у різноманітну художньо-мистецьку діяльність; практична спрямованість, прикладний характер набутих знань, умінь і навичок дітей; дотримання принципу регіоналізму тощо.

Що ж до програми з малювання для закладів з підготовки вчителів для народних шкіл Галичини, то вона передбачала виконання малюнків при вивченні різних предметів, їх перегляд і обговорення; ознайомлення виконавців з питаннями теорії мистецтва; вироблення навичок роботи з використанням різних засобів (фарба, олівець, вуголь, крейда тощо). Програма з ручної праці включала завдання по виконанню для чоловіків робіт з дерева, з дроту, з бляхи та скла; для дівчат – крою та шиття, в'язання, латання, кулінарію тощо.

Всі запропоновані завдання носили практичну спрямованість і сприяли виготовленню виробів з переліку «шкільного приладдя», ознайомлення з функціонуванням таких засобів навчання, які допоможуть проведенню психофізичних досліджень, застосуванню на різних уроках радіо-, кіноапаратури.

Значне місце в навчальних програмах приділялося врахуванню при викладанні мистецьких дисциплін рівню підготовленості учнів. Так, у зауваженнях до програми з малювання було записано: «Викладач на початку роботи на I курсі повинен виявити рівень підготовки учнів, детально переробити в короткий час певні частини програми» [11].

Отже, проведене дослідження показало, що при викладанні мистецьких дисциплін у навчальних закладах Галичини у міжвоєнний період викладачі чітко дотримувалися загальних принципів навчання, що були визначені галицькими науковцями, вчителями-практиками. В основу викладання предметів даного циклу були покладені такі дидактичні вимоги: зв'язок із життям, врахування рівня підготовленості учнів; принцип демократизації; здійснення інтеграції предметів: ручна праця і малювання; насиченість змісту предметів українознавчим матеріалом, розвиток в учнів інтелектуальних здібностей, творчості; поєднання теоретичних знань із включенням учнів у різні види мистецької діяльності; єдність здійснення виховної, розвиваючої та освітньої функцій; здійснення міжпредметних зв'язків з метою формування цілісної особистості; вироблення умінь із застосуванням учнями здобутих знань при викладанні різних предметів; використання культурологічної основи навчання («учні повинні в міру

можливостей відвідувати музеї, виставки, огляди репродукцій, творів відомих художників рідних в загальновідомих іноземних»); прикладний характер знань, умінь і навичок.

1. Ясінчук Л. Азбука нації. Рідна школа та її вага. – Львів, 1931. – С. 4.
2. Велигорський І. Українознавство // Українська Школа. – 1934. – С. 14-15.
3. Завгородня Т. Дидактична думка в Галичині (1919-1939 рр). – Івано-Франківськ: Плай, 1998. – С. 61.
4. Коренець Д. На дорозі до уніфікації шкільництва // Українська Школа. – 1929. – Ч.1-4. – С. 91.
5. Program nauk w panstwowuch seminariach nauczelskich. Wud. 2, minione. – Warszawa, 1925 (MWiPO). – S. 21.
6. Державний архів Івано-Франківської обл. (ДАІФО). – Ф. 273, оп.1, спр. 192, арк.42.
7. ДАІФО. – Ф. 271, оп. 1, спр. 257, арк. 4-11.
8. Перший Український Педагогічний Конгрес. 1935. – Львів, 1938. – С. 140.
9. Там само – С. 243.
10. Програми < в народних школах третьою ступеня для дітей української аціональності > // Шлях виховання й навчання. – 1934. – Кн. 1. – С. 21-29.

*Науковий вісник Чернівецького університету.  
Вип. 89: Педагогіка та психологія. – Чернівці: ЧДУ, 2000. – С. 3-8.*

## **НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС В ІВАНО-ФРАНКІВСЬКІЙ (СТАНІСЛАВСЬКІЙ) УКРАЇНСЬКІЙ ДЕРЖАВНІЙ ГІМНАЗІЇ.**

### **Організація навчання**

Аналіз документальних баз, спогадів викладачів та учнів дозволяє стверджувати, що в Станіславській українській державній гімназії було чітко, на найкращому рівні організовано навчання і виховання молоді. Стараннями дирекції та викладачів за короткий час було створено належну (відповідну тодішнім вимогам) навчально-матеріальну базу, яка давала можливості на науковому рівні здійснювати навчання і виховання учнів.

Так уже в 1907–08 рр. гімназія розміщувалась у двох триповерхових будинках, де були в необхідній кількості класні кімнати, просторий зал, в якому проводилися Богослужіння, академії, концерти та заняття з фізичної культури.

Звіти гімназії дають можливість відтворити об'єктивну картину навчально-виховного процесу. Навчальний рік у гімназії охоплював період з вересня до кінця червня. Кожного року дати початку й закінчення навчання змінювалися, про що учні заздалегідь повідомлялися наприкінці навчального року. У перший день навчання проходило урочисте богослужіння у гімназійній каплиці, а навчання, чи, як тоді називали, «правильна наука», розпочиналося на другий день.

У гімназії діяла класно-урочна система. Кожен день, включаючи і суботу, розкладом передбачалося по 5–6 лекцій (уроків): заняття відбувалися до обіду (з 8 до 14 години). Тривалість уроків була 45–50 хвилин і встановлювалася на поточний рік.

Навчально-виховний процес забезпечувався як постійними вчителями, так і такими, що працювали «за сумісництвом» (за контрактом). Цікаво відзначити, що вчителі викладали, як правило, декілька предметів, іноді навіть не дуже споріднених між собою. Так, наприклад, у 1931/32 н.р. доктор філософії Сава Никифоряк викладав українську мову, німецьку мову, математику та пропедевтику філософії. Одночасно він виконував обов'язки опікуна (класного керівника) VIII-б класу та ряду громадських організацій («Самоврядної Шкільної Громади», учнівського кооперативу «Єдність» і т.д.).

Середнє педагогічне навантаження викладачів, яке залежало від педагогічного стажу та рівня освіти, коливалося від 18 до 26 годин на тиждень.

Вступити до гімназії можна було в кожний клас – з першого по восьмий – на підставі вступних іспитів. Дозвіл на іспит для вступу в останній (VIII) клас давала лише Кураторія шкільного округу. Перелік вступних іспитів для кожного класу був різний. Так, наприклад, в 1925/26 навчальному році для вступу в VI клас гімназії потрібно було скласти латинську, грецьку, польську, німецьку, українську мови, історію, математику, природознавство та географію. А для вступу в V клас – крім перерахованих, ще фізику й хімію [1].

В основу організації навчання були покладені навчальні плани класичної гімназії давнього типу, які передбачали два цикли предметів: обов'язкові та надобов'язкові. Обов'язковими (до 1929 року) в усіх без

винятку класах були релігія, латинська, польська, українська мови, математика та історія. Обов'язковими в окремих класах були також грецька мова (IV–VIII), іноземна мова – французька або німецька (II–VIII), географія (I–III, VI), природознавство (I–III, VIII), фізика і хімія, пропедевтика філософії (VII–VIII), рисунки і ручна праця (I–III), каліграфія (I) [2]. Головна увага приділялася предметам гуманітарного циклу. Значно менше часу виділялося на вивчення природничо-математичних предметів.

З 1928/29 навчального року на основі розпорядження Міністерства в гімназії був введений в V-му класі відділ гуманістичного типу із вивченням лише однієї давньої мови – латинської. Такий відділ поступово створювався і в VI–VIII класах.

У 1929 році почалася уніфікація шкільництва, зміна навчальних планів, де була приведена у відповідність кількість годин у V–VII класах всенародних шкіл і в I–III класах середніх. Цим пояснюються зміни, які відбулися і в навчальних планах гімназії: обов'язковими у всіх класах стали руханки (фізкультура) з тригодинним щотижневим навантаженням, співу і рисунки (I–III класах). Одночасно останні стали надобов'язковими предметами у IV–VIII-х класах. Каліграфію як окремий предмет було вилучено з навчального плану, вивчення її повинно було відбуватися одночасно з викладанням рисунків. Іноземна мова почала вивчатися з 1-го класу; в курсі природознавства III-го класу одна година виділялася на гігієну.

Число обов'язкових годин навчання в тиждень коливалося від 30 до 33 в залежності від класу. Так, в 1931/32 навчальному році навчальний план передбачав щотижнєве навантаження 287 годин. Зокрема, в I класі – 31 година, II–III – по 32, IV–V – по 31, VI – по 32, VII–VIII – по 33.

Закон від 11 березня 1932 року змінив традиційний устрій гімназії. В 1933 і 1934 роках були створені I–II класи нового типу, а V–VIII класи залишилися старого типу. Це викликало і зміни навчальних планів. Так, в них не передбачалося вивчення пропедевтики філософії, вводилося трудове навчання (практичні заняття), відбувалися незначні зміни годин з окремих предметів. У результаті тижнєве навантаження учнів збільшилося і стало в I–II класах нового типу та V–VI старого – 32 години, в VII–VIII – 34.

У зв'язку з новою реформою середнього шкільництва в 1937/38 роках Міністерство освіти своїм розпорядженням ввело в гімназії замість VII і VIII класів давнього типу I–II класи ліцею (I-й клас гуманістичного, II – гуманістичного і природничого типів). Це викликало введення нових навчальних планів у 1938/39 навчальному році. Вони передбачали вивчення

в усіх класах гімназії і ліцею релігії, української, польської, німецької мов, латинської мови (крім природничого відділу ліцею), історії, математики, фізкультури та практичних занять. В ліцейних класах, крім того, вивчалися такі предмети, як суспільні питання, пропедевтика філософії. Варто зауважити, що військова підготовка як окремий предмет у гімназії не була введена, незважаючи на рекомендації Міністерства освіти.

У середині 30-х років відчувалося збалансування предметів гуманітарних і природничо-математичних, посилення практичної спрямованості змісту освіти, що було пов'язано з переходом від класичної, гуманітарної освіти до політехнічної.

Як уже відзначалося, крім обов'язкових предметів, учні могли вивчати після обіду і так звані надобов'язкові. Такими в окремих відділах у різні роки були рисунки, співи, музика та ін. Для учнів ліцейних класів з метою поглиблення їх знань проводилися додаткові заняття. Так, у 1938/39 навчальному році 8 учнів 1-го класу займалися фізикою за програмами природничого ліцею, а 5 учнів прослухали курс нарисної геометрії. Крім того, 7 учнів III-го гімназійного та I-го ліцейного займалися вивченням грецької мови. Як бачимо, у 20-30-х роках для учнів гімназії були створені можливості для поглиблення знань, вироблення умінь та навичок з того чи іншого предмету, враховуючи свої здібності, зацікавлення, побажання.

У виконанні навчальних планів учителі керувалися програмами навчання з окремих предметів, які були призначені в основному для польських шкіл. Проте, навіть ці міністерські програми не були досконалими. Нарікання вчителів викликали перевантаженість програм, схоластичний характер багатьох тем, їх відірваність від реальної дійсності, порушення принципу наукового підходу у відборі матеріалу, надмірна догматичність. Викладання ж української мови відбувалося взагалі без сталих програм – на основі рекомендацій, виданих ще у довоєнні часи (1912 рік). Їх останній варіант був надрукований у 1925 році. Вчителі гімназії вимушені були будувати викладання української мови за аналогією програмами з польської мови.

У 1934 році професійні товариства українських вчителів у Львові «Взаємна Поміч Українського Вчительства» й «Учительська Громада» подали до Міністерства освіти та Львівській Шкільній Кураторії проект нових програм для середніх шкіл з української мови, історії, географії та предметів мистецького і фізичного виховання (рисунки, співи, практичні заняття, руханка). Провідною думкою проекту програм була національно-

державницька ідея, віссю якої стало українознавство, що давало широкі можливості для виховання патріотів-українців. Міністерство освіти згідно з Законом 1933 року повинно було на початку 1934/35 навчального року розробити і ввести програми навчання для національних меншин (отже, і для українців), але воно так і не спромоглося цього зробити. Не були затвержені й проекти, які запропонувала українська педагогічна громадськість. У тих складних умовах учителі гімназії все ж користувалися названими проектами, які були надруковані на сторінках галицьких педагогічних видань. Одночасно у великій пригоді для вчителів були теоретичні й практичні положення, поради і рекомендації, які були висловлені під час роботи Першого Українського Педагогічного Конгресу (1935 р.).

Труднощі в організації процесу навчання виникали і у зв'язку з відсутністю добрих шкільних підручників. На жаль, у 20-30 роки гімназисти в основному вчилися за польськими підручниками, які, у кращому випадку, були перекладені українською мовою. Зрозуміло, що в тій ситуації чи не найголовнішим питанням було видання підручників у галузі українознавства, а перш за все з української мови. Довгий час єдиним апробованим посібником з української мови для середніх шкіл Галичини, яким користувалися і вчителі гімназії, була книжка С.Смаль-Стоцького і Ф.Гартнера «Граматика української (руської) мови». Але останнє (четверте) її видання було в 1928 році. Існувала ще «Граматика української мови» д-ра В.Сімовича, але з 1919 року (2-е видання) вона не перевидавалася. Крім того, і Степан Смаль-Стоцький і Василь Сімович писали свої книжки з орієнтацією не стільки на школярів, скільки на вчителів. До деякої міри цей недолік був виправлений в «Граматичних вправах» О. Поповича (Львів, 1928). Більше нових підручників не було. Це викликало велике занепокоєння і педагогів, і учнів гімназії. Часопис «Рідна школа» стурбовано писав: «Українські школи, так народні, як і середні, в цьому році не будуть мати ні програм навчання, ні підручників... 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 класу!» [3].

Прошло три роки, і Є. Грицак знову з сумом писав про нестачу шкільних підручників з української граматики. Він навіть провів анкетування в різних гімназіях Галичини. Так в Станіславській гімназії виявилася така картина: «...а) учні були без підручників, а звучні (фонетику) вчив учитель за підручником З. Клеменевича; б) молодь без книжки,

вчитель уживав С. Смаль-Стоцького і Клеменсевича; в) молодь і учитель Клеменсевича» [4].

На перший погляд, може видатися дивним, що при анкетуванні дуже часто згадувалося прізвище Клеменсевича, якого нема серед українських філологів. «Секрет» полягає в тому, що він був автором підручника, та не з української, а з польської мови. Отже, не маючи українських книжок, гімназисти вимушені були користуватися підручником з польської мови, вивчаючи, між іншим, фонетику української мови («звучні») за Зеноном Клеменсевичем!

Відсутність у більшості випадків відповідних підручників, недостатня інформація українознавчого характеру в існуючих навчальних посібниках змушувала вчителів гімназії використовувати додаткову літературу, випуск якої здійснювали галицькі педагогічні товариства [5]. Необхідність використання додаткової літератури викликала і недосконалість тих «читанок», які були в користуванні вчителів у міжвоєнну добу. Ці книжки (зокрема читанки Барвінського і Крушельницького) були названі «недобитками» передвоєнних підручників, з якими мучилися і вчителі, і учні, бо «вони не цікаві, не методичні, не стоять на рівні сучасного знання й поступу та досягнень сучасної літератури й літературної критики, писані старим правомисом і довоєнною мовою, без ілюстрацій і схем, тому зовсім непридатні для теперішніх шкіл» [6].

На допомогу вчителям і учням гімназії у використанні додаткової літератури приходила гімназійна бібліотека, яка складалася з двох секцій – учительської і учнівської. Остання мала три відділи: український, польський та німецький. У таблиці наводимо кількісні показники наявності творів у відділах бібліотеки у різні роки міжвоєнної доби.

**Кількісні показники наявності творів у відділах бібліотеки у різні роки міжвоєнної доби**

Навчальний рік	Кількість творів у бібліотеці			
	Для вчителів	Для учнів, написаних мовою		
		українською	польською	німецькою
До 1914	1096	728	462	450
1920/21	748	377	65	199
1928/29	1395	351	209	287
1931/32	1596	472	419	575
1934/35	2057	509	483	650
1937/38	2185	594	1035	676
1938/39	2221	615	1195	695

Наведена таблиця свідчить, що, незважаючи на скрутний фінансовий стан, знищення значної кількості книжок під час першої світової війни протягом усього міжвоєнного періоду у гімназії збільшується число книг. Це робилося як за рахунок їх закупівлі, так і одержання в дар. Проте звертає на себе увагу, що збільшення книжок, написаних українською мовою, відбувалося далеко не в таких розмірах, як книжок польського і навіть німецького відділів: їх кількість у 1939 році навіть не досягла довоєнного рівня. Окремо існувала бібліотека «Наукового Круга».

У процесі навчання використовувалися різноманітні методи. Серед них найчастіше застосовувалися дискусійний, індуктивний та практичний. Особлива увага приділялася лабораторному методу навчання.

У міжвоєнну добу в гімназії діяли такі кабінети: історико-географічний, фізичний, природознавчий, археологічний разом з мистецьким, в яких були різноманітні прилади, карти, технічні засоби та ін.

Взагалі в гімназії завжди надавалося велике значення використанню різноманітних засобів навчання (тоді їх називали «конкретами»). У щорічних звітах постійно подавалися відомості про оснащення відповідними приладами навчальних кабінетів. Так, у 1929/30 навчальному році у фізичному кабінеті було 320 приладів, а в кабінеті природознавства – 350. Дбали також і про наочні засоби, необхідні при викладанні математики, музики та співів, фізкультури, при організації ігор та забав. Успішно використовувались і такі технічні засоби, як епідіаскоп, діапозитиви, фотоапарат, гучномовець (тоді його називали «голосник») та ін. А в 1928/1929 навчальному році був придбаний проєкційний апарат і 50 фільмів для кабінету археології та мистецтва. Через декілька років проєкційний апарат був також в кабінеті історії і географії. Можемо констатувати, що при організації навчального процесу впроваджувалися найновіші технічні засоби, які ще не зайняли вагомого місця в методиці навчання в Галичині, але широко використовувалися вже в країнах Європи.

Втім, скрутний фінансовий стан не давав можливості повністю задовольняти потреби в наочних засобах навчання. Тому часто в звітах знаходимо запис: «Не закуплено нічого». І це відбувалося при умові, що на придбання необхідних матеріалів та приладів також використовувалися гроші з «Фонду учнів», створеного гімназистами. До того ж слід додати, що майже всі придбані засоби навчання (карти, фільми, інша наочність) були призначені для розширення знань учнів про Польщу. Тому гімназисти разом з учителями виготовляли самотужки наочні засоби, які допомагали здобути

знання про Україну. Наприклад, у 1931/32 навчальному році учні VI класу (Осип Дрібняк і Микола Тимків) зробили карту (мапу) околиці Станиславова. А в 1934/35 навчальному році група учнів виготовили карту Крилоса.

В середині 30-х років у гімназії були створені фізико-хімічна та біологічна майстерні, трохи пізніше (1937/38 навчального року) – майстерня трудового навчання. В них, крім обладнання, були зібрані невеличкі бібліотеки відповідного спрямування, а також матеріали, зроблені руками самих гімназистів. Там же зберігалися реферати, доповіді, повідомлення та інші письмові роботи учнів.

У майстернях практичних занять, крім обов'язкових (за розкладом), відбувалися й добровільні заняття, на яких учні виконували роботи як для себе, так і для навчального закладу: ремонтували різні предмети, робили спроби самостійно виготовляти навіть такі складні апарати, як телефони, мікрофони тощо. Крайні з робіт були представлені на виставках учнівських робіт.

Оснащенню майстерень приділялося велике значення. Так, якщо в 1934/35 навчальному році в фізико-хімічній майстерні разом з кабінетом фізики інвентарних предметів було 760, а різних матеріалів для дослідів – 205, то в 1937/38 навчальному році відповідно 1084 і 439. Все це є свідченням того, що в другій половині 30-х років спостерігалася тенденція до встановлення рівноваги (якщо не сказати більше) між предметами гуманітарного та природничо-математичного циклів.

У педагогічному процесі вчителі використовували різноманітні форми організації навчання. Основною з них була лекція (урок), вузловими складовими якої виступали: організаційний момент, подача та закріплення нового матеріалу, домашнє завдання, зв'язок з попередньою лекцією. Не забували педагоги й про письмовий і усний контроль за рівнем засвоєння матеріалу учнями. Успіхи учнів у навчанні оцінювалися не цифрами, а словами: похвально, дуже добре, добре, достатньо, недостатньо. У разі невиконання учнем програмових вимог він не був кваліфікований з означенням причин цього.

Крім лекцій, в роботі використовувалися такі форми навчання, як лабораторна робота, екскурсія, домашнє завдання, а також екзамен.

Навчання завершувалося здачею екзамену зрілості. Екзаменаційна комісія працювала під головуванням директора. При заключному екзамені враховувалися річні оцінки за VII–VIII класи. Далі в екзаменаційному листі

виставлялися оцінки за письмові й усні екзамени і виводилася підсумкова оцінка. У деяких випадках учні звільнялися від складання екзаменів з конкретних предметів за умови, що річні оцінки були високими.

Письмові іспити зрілості проводилися з української, польської та латинської мов. У класичному типі гімназії складався екзамен з давньогрецької мови. З літа 1926 року був запроваджений також іспит з математики, на якому завдання часто мали практичний характер. Одна з задач була алгебраїчна, друга – геометрична. У 1931/32 навчальному році відбулися деякі зміни в організації проведення іспиту зрілості з математики. Учні були запропоновані математичні завдання двох рівнів: відділу А (для класичної гімназії) і відділу Б (для гімназії гуманістичної). Задачі, запропоновані для відділу А, були значно складніші, ніж для відділу Б. Таким чином, у гімназії виник певний рівневий поділ: ті учні, яким легше було засвоїти математичні дисципліни, отримували можливість не тільки вдосконалити свої знання, а й розвинути їх глибше, готуючи себе для подальшого здобуття освіти в даному напрямі. Завдання для гуманістичного відділу були набагато легшими, розрахованими тільки на загальний розвиток учнів, для яких математика не була предметом поглибленого вивчення.

Після шкільної реформи 1932 року іспит з математики почав вводитися і в зимовому півріччі. Завдання його, як і раніше, були дворівневими. Дирекцією гімназії був введений критерій, згідно з яким учень, що не витримав іспитів у зимовому півріччі, позбавлявся права надалі продовжувати навчання не лише в даній гімназії, а й у всіх навчальних закладах такого ж рівня.

Починаючи з 1935/36 навчального року, іспит з математики проводився лише для учнів, що навчалися за програмами гімназій класичного типу.

Наведемо для прикладу завдання, які були запропоновані учням в 1934 році:

«1. Розв'язати уклад (систему) рівнянь:

$$17x^2 - 36xy + 17y^2 = 5;$$

$$3y^2 - 7xy + 3x^2 = 3.$$

2. Обчислити поверхню і об'єм брили (тіла), що її зачеркує прямокутний трикутник, що обертається навколо протипрямки (гіпотенузи). Дана є протипрямка  $c = 23$  м і кут  $\alpha = 46^\circ$ ».

На екзамені зрілості з української мови і літератури пропонувалися теми, пов'язані з творчістю Т. Шевченка, М. Коцюбинського, І. Франка,



І. Нечуя-Левицького, В. Стефаніка, О. Кобилянської, Лесі Українки, П. Куліша та інших видатних представників українського красного письменства. Екзаменаційні теми носили диференційований характер (різні завдання для відділів А і Б). Теми творів передбачали розкриття любові до своєї рідної батьківщини, гордості за надбання її літератури і вимагали виявлення національної самосвідомості, прояву своєї позиції. Те ж саме стосується й усних екзаменів з української мови і літератури. Слід підкреслити, що теми і письмового, і усного іспитів з української мови і літератури поступово з року в рік ставали більш проблемними.

Теми з української літератури (як і завдання з математики) щорічно друкувалися в звітах гімназії, що давало додаткову інформацію для гімназистів випускного класу. Користуючись тими звітами, ми маємо можливість зробити висновок, що деякі з запропонованих тоді тем могли б зацікавити і сучасних вчителів. Обмежимося лише темами творів, які були у літньому півріччі 1938 року. Цей рік обрано не випадково, бо тоді відбувався останній іспит зрілості за програмами давнього класичного типу. А теми для іспиту з української мови і літератури були, наприклад, такі: «1. Тематика творчості Михайла Коцюбинського. 2. Суспільна праця як проблема українських повістей ХІХ століття. 3. Форми і зміст баллад Т. Шевченка й А. Міцкевича (порівняння)».

У створеному наприкінці 30-х років ліцеї учні складали більше іспитів, ніж раніше випускники гімназії, і зміст їх був складнішим. Так, в гуманістичному відділі ліцею на екзамен виносились: українська, польська, німецька або французька мови (письмово), релігія, українська, польська мови, історія, іноземна або латинська мова (усно). На природничому відділі: українська та польська мови і фізика (письмово), релігія, біологія, хімія, географія і геологією або фізика з астрономією (усно).

Як бачимо, значне місце у діяльності гімназії відводилося організації процесу навчання. Педагоги в процесі навчання намагалися досягати синтезу теорії з практикою. Вони, враховуючи досягнення психолого-педагогічної науки, постійного оновлення змісту освіти, змін планів навчання, використовували цікаві для того часу методи навчання, вдосконалювали форми організації навчання і його засоби. Вчителі гімназії в умовах відсутності власної держави, в скрутних соціально-політичних та матеріальних умовах, при недостатній методичній забезпеченості (відсутність навчальних програм, необхідних підручників та посібників, методичної літератури), при всіх труднощах для самореалізації прикладали

багато зусиль, пошуків, власної творчості, для розбудження дитячої ініціативи, прагнули, щоб процес навчання ефективно впливав на виховання української молоді, формування національно-свідомих громадян, здатних відтворити власну державу.

1. Державний архів Івано-Франківської області (ДАІФО). – Ф. 304, оп. 1, спр. 1, арк. 102,80.
2. Там само. – Спр. 7.
3. Новий навчальний рік // Рідна школа. – 1936. – Кн. 17. – С. 239-240.
4. Грицак Є. Навчання української граматики: Науки про мову в гімназії і в ліцеї // Українська школа. – 1938. – Ч. 7-12. – С. 60.
5. Семчишин М. Домашня лектура в навчання // Учительське Слово. – 1939. – Ч. 13. – С. 105.
6. Трагедія з українським шкільним підручником // Українська Школа. – 1938. – Ч. 7-12. – С. 169.

*Івано-Франківська (Станіславівська) українська державна гімназія: Історико-педагогічний нарис / Під загальною редакцією Б. Ступарика. - Івано-Франківськ, 2000. - С. 103-113.*

## **ВЗАЄМОБУМОВЛЕНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНИХ ПОШУКІВ НАУКОВЦІВ ЗАКАРПАТТЯ ТА ГАЛИЧИНИ (1919-1939 роки)**

Закарпаття, яке в міжвоєнну добу називалося Закарпатською Україною або Підкарпатською Руссю, у ті часи політично належало Чехословаччині. Проте ця країна постійно привертала увагу багатьох держав, зважаючи на її географічне положення та природні багатства: ліси, велика кількість лікувальних джерел, поклади корисних копалин, розробка яких у той час практично ще не здійснювалася. У галичан край викликав зацікавлення рівнем національної свідомості населення, «що росте помітно з кожним роком, кожним місяцем, кожним тижнем завдяки молодшій генерації, вихованій в національній школі» [1, 13].

Процитовані рядки належать відомому галицькому поету Василю Пачовському, котрий працював в українських гімназіях у Перемишлі та Берегові. Усвідомлюючи величезну роль школи в процесі патріотичного виховання молоді, він з тривогою мусив констатувати, що ситуація, яка

склалася в українському шкільництві Закарпаття після приєднання цієї частини України до Словаччини, була вражаюча. Туди віддавали найбідніших, «фізично найслабших дітей, не маючи змоги заставити їх до тяжких господарських робіт». Інтелігенція не хотіла, а більш свідомі одиниці під загрозою повернення мадярської влади й острахом «вивішати всіх, батьків і дітей», які підуть до української школи, боялися посилати до рідномовних навчальних закладів. Селяни, як правило, не розуміли їхньої вартісності. Тому вчителям приходилося їздити по селах і, пояснюючи батькам важливість такої школи, збирати голих, босих, голодних дітей до навчання.

За допомогою Червоного Хреста та на кошти меценатів створювалися інтернати, щоб мати змогу одягати й годувати учнів. Це матеріальні передумови. Але для розвитку українських шкіл потрібен був контингент національно свідомих учителів. І тут на поміч Закарпаттю прийшли 70 галицьких педагогів. Вони, роз'їхавшись по селах, вибирали найздібніших дітей для підготовки до школи. Їхня наполеглива праця почала давати позитивні результати.

У сільських школах учителі готували учнів до здачі вступних іспитів у 3-4-й класи, які незабаром були відкриті в маленьких містах. Там вони займалися з дітьми з різних предметів, зокрема, латини, без чого подальше навчання було б неможливе. Після закінчення 4-го класу та складання вступного іспиту бажаючих учнів переводили до 5-го реальних гімназій. Так відбувалося збільшення кількості старших класів у гімназіях за рахунок українських дітей-закарпатців.

Узагалі в Закарпатті міжвоєнної доби діяли спочатку три державні гімназії, які повинні були задовольнити запити народів, що проживали на цій території: у Берегові – українська, Мукачеві – московська (російська), Ужгороді – руснацька (так називав чеський уряд українців, які мешкали на Закарпатті). Пізніше відкрито утраквістичну українсько-московсько-руснацьку гімназію в Хусті.

Виявилось, що селянські діти, котрі проходили підготовку до старших класів під керівництвом галицьких педагогів, були більш підготовлені до навчання в гімназії, аніж інтелігенції (в основному вчителів і попів). Останні, як зауважує Василь Пачовський, «значно слабші ученики, не вміли консеквентне (логічно – Т. З.) думати, вчилися по давній мадярській методі всего на пам'ять, не шукаючи логічних зв'язків» [1, 14].

Вивчення джерельної бази засвідчило, що завдяки діяльності вчителів-українців у народних школах, а потім і професорів гімназій, молодь, яка

закінчувала ці навчальні заклади, виходила свідомо своєю національній приналежності, овіяна національним духом. Вона ставала, як стверджує автор, «розсадником національної свідомості Закарпаття».

Проте умови праці вчителів були дуже важкими. На початку 30-х років ХХ ст. посилилась асиміляційна політика чеського уряду. Почалося переслідування освітян Галичини за те, що вони посміли «кидати» ясні проміння національного усвідомлення в змадяризовану слов'янську країну. Насамперед їм відчутно зменшили платню, потім почали звільняти з роботи, а згодом і висилати з держави.

Внаслідок такої дискримінаційної політики в краї залишилися тільки 20 учителів-українців, але хоча і їм ускладнювали умови проживання й праці, і все ж зусилля уряду не призвели до знищення того, що вже було зроблено. Засіяне вмілою рукою педагога зерно давало багаті, здорові плоди національної свідомості. Свідчення цього – маніфістаційний з'їзд української інтелігенції й селянської молоді в Ужгороді 7 липня 1929 р. Понад 1500 чоловік взяли в ньому участь, що засвідчило культурну єдність Закарпаття з Галичиною й усіма українцями на українських землях. Учасники акту протесту вимагали заборонити введення в школи чеських і московських підручників, створення з українців Закарпаття «руснацького племені» [1, 15].

Галицькі педагоги багато в чому сприяли збереженню й розвитку українського шкільництва на закарпатській землі. Важливе значення мала також єдність їхніх теоретичних пошуків та Підкарпатської Русі. Цей процес найбільш яскраво проглядався в педагогічній, культурно-освітній та видавничій діяльності Августина Волошина. Йому випало працювати в ті часи, коли на Закарпатті, за словами А. Дівнича, «оживі колись взаємини з Галичиною обірвалися», а в середніх школах жоден предмет, крім релігії та надобов'язкової «української мови», не викладався рідною мовою. Додамо, що вона була не живою, а старою, обтяженою церковнослов'янізмами. Волошин був переконаний, що процес культурного піднесення мусив пов'язуватись із прилученням «тутешнього українського населення» до загальноукраїнської мови і культури. У першу чергу це стосувалося необхідності українізації закарпатських шкіл [2, 2].

Августин Волошин, за спогадами одного з його учнів, «весь час працював, як би знав, що самітно стоїть сторожем народного діла» [3, 3]. У цій благородній справі йому допомагали животворні зв'язки з Галичиною, зокрема, провідними діячами української національної школи. Після

дворазового перебування там привіз у рідний край віру в кращі часи й життєздатність народу. Відстоюючи українську мову, наполягав, що закарпатські русини – «це частина українського народу та що їх говори – це говори українські...» [4, 2]. І коли виступав проти введення латинської абетки, то підкреслював, що це загрожувало повною ізоляцією від «наших братів, од нашої питомої народної культури».

Волошин не тільки на словах наголошував на значенні мови для збереження й розвитку нації. Коли Закарпаття ввійшло до складу Чехословаччини, він видавав для новостворених українських шкіл перероблені «на чистійшу мову» шкільні підручники (фізика, педагогіка, дидактика, історія педагогіки та ін.).

Благородна праця Августина Волошина мала велике значення не тільки в підготовці вчителів народних шкіл, а й усїєї частини народу, яка жила за Карпатами. Кожний, хто починав учитися по-українськи читати й писати, мусив зустрітися з його іменем. Змагаючись за піднесення свого народу до рівня західного, Волошин весь час переймався мрією про єдиний український народ. Так, у «Споминах», аналізуючи події 1918 р., писав: «Ми природно лиш на то могли думати, що русини под- і за Карпатами соединеними силами создадутъ свою країну» [5, 87].

Патріотична діяльність видатного вченого-педагога здобула високу оцінку галицької культурно-освітньої громади. Коли відзначалось 50-річчя від дня його народження, у журналі «Народня Просвіта» (Львів) був надрукований вітальний лист, у якому відзначалось: «Частина нашої землі, на котру багато людей не мало вже найменшої надії, сьогодні на шляху до великого обновлення. Основи задля обновлення покладені людьми, праця котрих серед найневідрадніших умов не пропала безглядно. До сих піонерів належить ювілят... Він бачить зріст великого українського народу як нагороду за свої труди» [6, 58].

Дійсно, у Галичині добре знали про велику просвітницьку діяльність Августина Волошина, постійно цікавилися життям української громади в Закарпатті, часто друкували в періодичних виданнях інформацію, пов'язану з проблемами українського шкільництва в краї. Про стан освіти повідомлялось на сторінках галицької газети «Діло». І не випадково з'являлися статті найбільш авторитетного закарпатського громадського діяча і педагога Волошина. Так, наприклад, у 1923 р. видрукувана його праця «Прикарпатська Україна». У ній автор, розповідаючи про розвиток шкільництва на Закарпатті, з радістю писав, що кількість учнів там збільшується з кожним роком, відкриваються нові

школи, а «молодь кріпшає національне», що «дає надії на недалекі міцні кадри місцевої української інтелігенції» [7, 2].

Утім ситуація з українським шкільництвом на Закарпатті весь міжвоєнний період залишалася дуже напруженою. Якщо відкривалися нові українські школи, то число чеських зростало пропорційно значно більше. Про їхнє засилля в краї з тривогою писала в редакційній статті «З українського Закарпаття» газета «Діло»: «Є у нас уже кільканадцять чеських шкіл, хоч вони нікому не потрібні» [8, 3]. Про суттєві проблеми розвитку українського шкільництва в закарпатському краї свідчило також опубліковане інтерв'ю з послом о. А. Волошиним [9].

Не тільки газета «Діло» цікавилася справами в Закарпатті, де на її шпальтах виступав знаний закарпатський педагог. У часописі «Рідна Школа» були надруковані статті А. Волошина «Карпатська Україна», «Забута українська земля Сигатщина (Мармарощина)». Слід додати, що й інші автори привертали увагу галицьких читачів, а передусім учителів до положення української школи в Закарпатті. Досить згадати праці С. Підкарпатського «Підкарпатська Україна в боротьбі за національне обличчя», Є. Пеленського «Українська школа в Карпатській Україні» та ін. [10]. В оглядах освітніх новин на сторінках журналу «Рідна школа» постійно публікувалися повідомлення із Закарпаття. Тільки 1934 р. в ньому були вміщені матеріали «На Закарпатті», «Школа на Закарпатті», «Із Закарпаття» [11] та ін.

Цікавим є факт, що багато педагогів, авторів різних підручників (Б. Заклинський, О. Макарушка, А. Домбровський, Б. Безушко та ін.) друкувалися як у галицьких українських педагогічних часописах, так і закарпатських. Наприклад, 1922 р. у Львові вийшла книжка О. Макарушки «Національне виховання», 1928-1929 рр. його статті були опубліковані в педагогічному часописі «Українська Школа». Водночас 1923 р. на сторінках закарпатського педагогічного часопису «Учитель» він в огляді літератури презентує читанку для 2 і 3 класів закарпатських народних шкіл «Зоря» за редакцією Б. Заклинського. О. Макарушка відзначає, що вона є не тільки єдиним підручником для шкільного навчання, а й важливим джерелом для морального й національного виховання. Позитивні сторони видання – це підібраний цікавий матеріал, що сприятиме розвитку інтересу до читання в дітей, а також дозволить успішно використовувати метод самостійної роботи учнів; можливість опрацювання спільно з батьками. «...То жива книга, – зазначав О. Макарушка, – котру дітям мило буде брати до рук не лише в школі, але й дома» [12, 162]. Рецензент С. Бочек писав, що читанка

«Зоря» «буде представляти великий поступ у подкарпатському шкільництві і може єму принести значний успіх» [13, 200].

Інші галицькі педагоги теж друкувалися на сторінках закарпатських видань. Так, 1923 р. відомий педагог В. Безушко, статті якого (з методики вивчення особистості учня; про погляди американського вченого, ідеолога педоцентричної теорії і методики навчання Джона Дьюї; про суть «оглядового» (наочного – Т. 3.) навчання та ін.) постійно зустрічаємо у закарпатському часописі «Учитель», оприлюднив свої висновки стосовно різних родів зображень. Він розглянув типи наочності і запропонував їхню класифікацію [14, 173-178].

Отже, аналіз розвитку дидактичних ідей галицьких дослідників і педагогів Закарпаття в міжвоєнну добу дозволяє зробити узагальнення про те, що ці процеси відбувалися у взаємозв'язку та контексті з дидактичними надбаннями науковців Галичини та зарубіжних країн.

1. Пачовський В. Праця галицьких учителів на Закарпатті // Учительське Слово. – 1928. – Ч. 10.
2. Дівнич А. Августин Волошин // Діло. – 1924. – Ч. 50.
3. Волошин Августин: Єго життя і діяльність: 3 нагоди ювілею 50-літніх уродин і 25-літньої праці. – Ужгород: УНО, 1924.
4. Дівнич А. Августин Волошин // Діло. – 1924. – Ч. 51.
5. Волошин А. Спомини. – Ужгород, 1923.
6. Народна Просвіта. – 1924. – Ч. 4.
7. Волошин А. Прикарпатська Україна // Діло. – 1923. – Ч. 185.
8. З українського Закарпаття // Діло. – 1925. – Ч. 286.
9. Діло. – 1925. – Ч. 287.
10. Рідна школа. – 1938. – Ч. 23. – С. 222-225; 1932. – Ч. 19-20. – С. 278; 1933. – Ч. 7. – С. 101; 1939. – Ч. 5. – С. 74-76, Ч. 6-7. – С. 121-123, – Ч. 8. – С. 126-127.
11. Рідна школа. – 1934. – Ч. 3. – С. 40; 1934. – Ч. 7. – С. 95-96; 1934. – Ч. 20. – С. 303.
12. Макарушка О. Рецензія на читанку «Зоря» Б. Заклинського // Учитель. – 1923. – Ч. 7-8.
13. Бочек С. Рецензія на читанку «Зоря» Б. Заклинського // Учитель. – 1923. – Ч. 7-8.
14. Безушко В. Роди зображень // Учитель. – 1923. – Ч. 9.

*Джерела. – 2001. – № 3-4 (27-28). – С. 18-22.*

## РОЗДІЛ II. ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ

### УКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ХАРАКТЕР: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Проблема національного характеру постійно знаходиться у полі зору науковців різних напрямів: філософів, політиків, соціологів, психологів, етнологів, фольклористів, літературознавців та ін. Тобто ця дефініція є об'єктом міждисциплінарних наукових досліджень.

Свідченням актуальності дослідження проблеми характеру різних етносів є виокремлення такої науки як характерологія. Існують різні підходи до трактування поняття «національний характер». Так, натуралістичне розуміння національного характеру подає його як присутність психологічних рис, які більш-менш постійно властиві представникам певного етносу і виокремлюють людей цього етносу серед усіх інших – іноетнічних індивідів [7, 123].

Прихильники культурологічних настанов у розумінні національного характеру розглядають його як вимогу культури до людських індивідів. За їх твердженням, національний характер це надбання людиною культури, «тобто носієм його є ідеальний людський тип, котрий створюється культурою і відіграє регулятивну роль у формуванні конкретних людських особистостей у певному культурному полі. Подібність психологічних рис у представників окремого етносу є похідною від цього процесу і як такий вторинний результат відображає успіх чи невдачу культурної дії на формування особистостей етнічних індивідів» [7, 125]. Підтримуючи точку зору представників культурологічного підходу, Б. Цимбалістий спільно з американськими вченими прийшов до висновку, що ментальність і вдачу народів оформлювали «культурні впливи, передавані через родини...» [6, 79]. Тобто він акцентував увагу на тому, що характер і вдачу людини формує основне мікросередовище – родина, а, відтак, важливим чинником формування національного характеру є виховання, яке отримує людина з перших своїх років.

Неважко помітити, що, незважаючи на різні концепції розуміння національного характеру, всі вони фіксують певне поле презентації етноспецифічних психологічних рис, які є також певним формоутворенням самого національного характеру. Отже, під національним характером переважно розуміються вироблені шляхом національного виховання й

самовиховання властивості та набуті звички, що виявляються у поведінці людини та діяльності, ставленні до суспільства, колективу, самої себе. Знання сукупності відносно сталих загальних психічних рис для людей одного етносу дасть можливість із значною часткою ймовірності передбачити поведінку кожного його представника і тим самим корегувати очікувані його дії і вчинки.

Ми, не ставлячи перед собою завдання розкрити всі різноманітні підходи до тлумачення категорій «характер» і «національний характер», виходимо з визначення І. Гончаренка, за яким характер – це є відмінний спосіб, яким проявляються духовність чи то окремої людини, чи національної спільноти. Національний характер, як і національна душа народів, містить у собі найбільш спільні риси поведінки й світосприйняття того чи іншого народу [2, 67].

Аналізу рис поведінки, властивостей характеру українця присвячено багато праць. Цікаві думки з приводу національного характеру українців знаходимо, наприклад, у виступі В. Пачовського «Українці як нація», проголошеному у 1918 році з нагоди 250-літнього ювілею «Гадяцької умови» [4]. У 1920-х – 30-х рр. у Галичині цій проблемі присвячено книжку Я. Кузьміва «Світ очима сільської дитини: Причинок до психології дитини українського села» (Львів, 1934), ряд доповідей на Першому Українському Педагогічному Конгресі у Львові (1935) (С. Балеї «Психологія характеру», Я. Ярема «Українська психіка в її історико-культурних виявах і наша програма виховання»; В. Метельський «Спроба характеристики української дитини»). До проблеми психології української дитини зверталися у своїх творах М. Костомаров («Дві руські народності»), Д. Чижевський («Нариси з історії філософії на Україні»), В. Липинський («Листи до братів хліборобів») та інші. Проблеми ідеалів українців, їх соціальних інстинктів знайшли висвітлення у ранніх статтях В. Ярміва (1934), у низці наукових праць О. Кульчицького («Егоцентричні типи» (1938), «Риси характерології українського народу» (1953) та В. Яніва «Геопсихічний аспект в характерології української людини» (1956). Особливо цінним для нашого дослідження є виокремлення В. Янівим (1954) соціальних інстинктів українців (індивідуалізм, слабке підпорядкування, проблеми авторитету, традиціоналізм, інстинкт боротьби, несення допомоги, перевага життю в спільноті, естетизм і т. д.). Заслуговує на увагу сама концепція дослідження, коли науковець вивчає як позитивні, так і негативні інстинкти, які є у вдачі українців. Результати такого вивчення, на його переконання, дають можли-

вість визначити український виховний ідеал, а також посилити роботу над розвитком позитивних інстинктів і викоріненням негативних проявів. При цьому, зазначає В. Янів, важливо «уміти мужньо правді глянути у вічі, а не намагатися применшувати зауважені хиби чи прибільшувати прикмети. Бо за стану «забронзовування» неможливий ніякий поступ» [9, 36].

Питання українського національного характеру знайшли висвітлення у дослідженнях наших сучасників – І. Гончаренка (1961), А. Швецової (2001) та ін. Значні напрацювання з даної проблеми є в українських педагогів діаспори, особливо Канади (І. Боднарчук, А. Горохович, М. Копач, І. Петрів та ін.). Вони, в умовах відсутності рідномовного середовища, актуалізували вивчення типологічних рис українського характеру, щоб знати їх і враховувати для розв'язання багатьох проблем «скитальського життя» молоді в еміграції, щоб зберегти її «для України, для Бога».

Така увага до проблеми національного характеру пояснюється тим, що без пізнання духовності свого народу і його національного характеру не можна, як справедливо зауважує І. Гончаренко, розробити єдину національну систему виховання. Крім того, тільки вивчивши характер кожного учня і на основі отриманих результатів визначивши засоби впливу на нього, педагог може розв'язати проблеми розвитку кожної особистості. Тому, враховуючи наукові напрацювання попередників з проблем національного характеру, ми поставили перед собою мету: накреслити основні характеристики українців та їх оточення, які повинні знати педагоги і не нехтувати ними при організації навчально-виховного процесу, в роботі з сім'єю.

Характерними для української вдачі є елементи селянського світовідчуття, що вчені пояснюють як історичними, так і соціальними процесами. Ще в 1934 р. В. Ярмів запропонував учням галицького краю уявити, яким буде село через 50 років. Науковець отримав різнопланові відповіді. Проте більшість респондентів у своїх мріях не пішли далеко, для них село лишається селом, тільки що воно та його околиці, на їх думку, зміняться («засадиться ліс» – 17 %, «хати будуть мурованими» – 28 %, «мусять бути кооперативи» – 49 % тощо) [11, 116]. Тісний зв'язок із селянською основою нашої психіки проявляється і у дбайливій ошадності, передачі своїм нащадкам здобутих матеріальних цінностей.

Однією з найістотніших рис українського світогляду науковці називають релігійність, джерелами якої є геополітичне положення та історичні факти. Саме ця риса українців нерідко облегує їх життя на

еміграції. Свідченням цього є об'єднання для спільної діяльності уєдінці ських жінок діаспори в різноманітні релігійні організації. Можемо зг себе, наприклад, створення Світової федерації українських жіночих органлюдей яка мала свою друковану сторінку в українському канадському тижперед-«Вільне слово». На її шпальтах щомісяця друкувалися матеріали з пгувати виховання й навчання українських дітей на еміграції під рубл «Виховна порадня». Це була дуже важлива і відповідальна справа: еманітні ти-педагоги з України, не маючи доступу до роботи в школі, до оргактер», безпосередньо навчання дітей, мусили робили це через друковане інний зокрема на сторінках існуючих тогочасних релігійних та періоди, чи видань, де друкувалися статті, нариси, зразки «красного письменс душа

Ми не ставимо за мету зробити аналіз художньої вартості літератняття творів, написаних педагогами, а тільки хочемо наголосити на їх вихо потенціалі. Наприклад, як засвідчує дослідження І. Стражнікової, галячено вчителька Іванна Петрів, перебуваючи на еміграції в Бельгії (1945-аінців і, не маючи змоги продовжувати вчительську працю, вела активну л, про-турну діяльність на сторінках часопису «Слово Христа Чоловіколомови» започаткувавши сторінку для дітей «Голос Ісусика» [5]. Зі сторінокижку невеличкого журналу від усього серця лунали до дітей емігрантівитини досвідченої львівської вчительки про Україну; про необхідність зберькому української ментальності, що не можливе без володіння українтеру», мовою; про обов'язок українців на еміграції формувати всіма можл наша шляхами християнські чесноти – добро, чесність, правду, відповідальнської Для прикладу наведемо звернення І. Петрів до дітей із закликом т своїх українські книжки: «...Читання щоденно, хоч би й кілька разів те сзариси кожним разом знайдете щось нового для себе і з кожним разом укралібо-мова й рідне слово закоріниться глибше у ваших серцях...» [5, 8]. інктів

Взагалі спостерігається органічний зв'язок української духовкових релігійним світоглядом народу. Як підкреслює Я. Ярема, «українськості род – це передусім творці історії, а не творці цивілізації. Вони творістерогійних світоглядів, їм відповідає містицизм та спіритуалізм» [10, 17] джен-пов'язана з релігійністю й така риса української вдачі, як почутт(інди-твердженням дослідників в українця сильно розвинуте співчуття до ціона-бажання допомагати ближньому. Підтвердженням цього є українсьноті, стинність, допомога старим, немічним, хворим, діяльність устан, коли старих, які існували в Україні ще в ранню добу. Чуттєва сфера укчі ук-визначає моральні та естетичні вартості, в основі духовності якої гожли-

закорінена християнська мораль. Все це підносить українську людину, національним ідеалом якої є прагнення до правди й справедливості. Однак, як зауважує І. Гончаренко, «обдаровані надміру чуттям, ми маємо недостатній контроль його з боку інших психічних складників – волі й розумових обдарувань» [2, 72]. Отже, педагоги повинні враховувати той факт, що емоційні впливи на дитину можуть інколи сприйматися нею без необхідного критичного аналізу, напруження вольових зусиль для корекції своєї поведінки, що може призвести до небажаних результатів. Почуттєве відчуття добра робить характерним для українців і «здібність соціальної симпатії, спочування з іншими, гуманність» [10, 79]. Але одночасно українці відчують труднощі у встановленні зовнішніх контактів. І щоб відчуті потребу соціального резонансу, зауважує В. Янів, зрозуміння й співчуття інших, вона шукає такого контакту з найближчими – родиною. «Тому родинне почуття в українців надзвичайно розвинене: що більше він самостійний,... тим більше тепла й любові він шукає серед близьких» [8, 197]. А звідси, нерідко, впливає ідеалізування подружжя й любові.

В українців потреба життя в спільноті проявилася через сім'ю, у високорозвиненому родинному житті. Важливим засобом єднання родини є спільний культ із розвиненими ритуалами та звичаями, які перетворюються в почуття єдності між живими, померлими і ненародженими. Саме цей інстинкт української людини необхідно пропагувати серед майбутніх молодих батьків, серед учнів загальноосвітньої школи для розвитку такого інстинкту, притаманного нашому народові як повага до старших.

У справі родинного виховання українських дітей переважна роль належить жінці. Для батька характерна відносно мала зацікавленість справою виховання; його втручання в життя дитини зафіксовано переважно в ролі грізної караючої сили у випадках якихось непорозумінь, що викликає в неї страх перед батьком і недовір'я до нього. Однак, науковцями зафіксовано достатньо низьку активність української жінки у громадському житті, але все ж її прояв у наших співвітчизниць значно вищий порівняно з іншими національними спільнотами [2, 68].

Зафіксована перевага родинних почуттів перед соціальними інколи стає перепорою на шляху розв'язання суспільних проблем, і, безперечно, заважала протягом довгого часу створенню українцями власної держави. Так, сприймаючи жінку в сім'ї як добру, лагідну, тиху, смирну, В. Пачовський наголошує, що вона «не здібна до створення літої народови» [4, 6]. Це твердження співпадає з думкою галицької вчительки Іванни Петрів,

яка констатувала низьку активність української жінки в діяльності громадських організацій в еміграції (Канада), що була так необхідна для збереження української ментальності – особливо для тих дітей, які народилися вже за межами рідної землі. Наприклад, у статті «Відмолоджування управи (замість фельетону)» І. Петрів наполегливо запрошувала молодих українок-емігрантів прийняти участь у роботі відділів Ліги Українських Католицьких Жінок Канади. На свої прохання вона почула такі відповіді: «Я на те не маю часу, це велика відповідальність, ну і на засідання треба ходити. Ні! Ні! Прошу беріть когось іншого». Інша «затріпала ногами й руками: – Не хочу клопоту, це ж засідання, відповідальність». Такі відповіді були й інших представників молодого покоління [3].

Аналогічно поводиться і більшість чоловіків. Кожний із них – з доброю душею, м'якою вдачею, добрий батько, але під впливом жінки замикається в родинному колі і є «яка народна одиниця – ледащо. Немає почуття національної гідності і одноцільності і спільного інтересу нації, нездібний в організації серед мира, хіба аж під гук боєвої труби, матерія до мріяної анархістичної держави і то не до керми, але на вегетаріанця, на одиницю, що живе з дня на день, живучи в сфері своїх високих чи низеньких мрій» [4, 6].

За твердженням В. Яніва, українській родині притаманним є індивідуалізм: одруження дітей веде до поділу господарства, до відділення нової родини, до індивідуального землеволодіння та до утримання приватної власності. Однією з причин такого становища, на думку І. Гончаренка, є певною мірою відчуження між: батьками і дітьми, брак справжнього авторитету батька, перевага страху в ставленні дітей до батька. Все це у дорослому віці спонукає з недовір'ям ставитися до авторитетів суспільного чи національного життя, неохоче признавати опіку своєї національної влади [2, 69-70].

Взагалі, для українця, який «глибокий і спокійний, має на чолі п'ятна індивідуальності» [4, 11], з одного боку, характерним є «уміння сподобатися», здібність «соціальної симпатії», а з другого – непідкореність, несговорчивість, нерідко невміння і небажання йти на компроміс, який є перевіреним шляхом налагодження всяких непорозумінь. Іншими словами, характерним для українців є те, що більшість із них не помічає бажань і устремлінь інакомислячих, приховує у собі чуття гіркоти, а то й кривди і при слушній нагоді вибухають.

Не можна оминати і таку рису українця (обох статей), як підкорення своїм національним інтересам тих людей (інших національностей), з якими вони пов'язали своє сімейне життя. Виявляється це в тому, що якщо жінка

одружиться з чоловіком іншої нації, то він «вводить її діяти на одиниці чужого народу!», якщо чоловік, то жінка уміє використати «його заяче серце і недбалість і виховує його діти на одиниці чужого народу» [4, 6]. Тому не дивно, що в українських сім'ях дуже прихильно ставляться до створення сім'ї молодими людьми однієї національності. Такий підхід до подружнього життя необхідно враховувати педагогам при організації морально-статевого виховання учнів.

Для українця буває притаманна і така риса характеру, як заздрість, що нерідко не дозволяє йому критично себе оцінити, а спонукає шукати причини невдач у комусь іншому. Саме ця риса характеру, наприклад, не дозволяє іноді нам виокремити мету, задачі, ради досягнення яких необхідно об'єднатися, наприклад, для пошуку причин невдач, а не займатись списуванням їх на когось. Тому слушно зауважив у перші роки ХХ століття відомий в Галичині письменник і педагог В. Пачовський: «пора отямитись із блудної дороги на вічного нарікання на обставини і сусідів, шойно пізнання себе і перебудова своєї вартості може двинутися нас і поперти наперед наш розвиток» [4, 3-4].

Український народ не завжди мав спільну ідею самостійності. Він «складається з одиниць о високім почуттю індивідуалізму, з широким горизонтом думок – але без почуття народної одноцілості, лінивих, непередприємчивих, не виходячих поза круг своєї родини, нездібних поки що до створення самостійної держави» [4, 5]. Ця риса характеру українського народу найбільш рельєфно виявилася під час боротьби за власну державу. Український народ, як підкреслював В. Пачовський, першим висунув на початку ХХ ст. ідею національної держави, проте ще у 1918 році не має «самостійної управи, але стоїть відсуджений від права, навіть від імені осібної нації» [4, 12]. Актуально звучать ці слова і сьогодні, коли різні гілки влади нерідко не бажають йти на компроміс, виявити консолідацію сил при розв'язанні конкретних питань на благо розквіту власної держави.

Отже, і сьогодні не в усіх українців є «почуття своєї одноцілості, свого суцільного стремління, свого громадського ідеалу, перед яким клонить голову ціла нація... в українським народі... бракує тої свідомості інтересу цілої нації із-за недостачі почуття своєї вартості, яко нації для розвитку людства...» [4, 6].

Як видно, негативно впливає на внутрішнє життя нашої національної спільноти комплекс меншовартості. «Український народ... чисельно другий

між слов'янськими народами, що до свідомості свого національного «я» – останній між ними» [4, 4]. Про це йшла мова у 1920-х роках, але й сьогодні прояв цієї характеристики ще зустрічається. Наприклад, на землях Таврії це проявляється у «типі двомовності, за якого в реальному спілкуванні постійно актуалізуються засоби однієї мови, а знання і навички іншої залишаються фоновими, не актуалізованими...» [1]. Виявленням вищезазначеного комплексу є ситуації, коли у нашій присутності висміюють українську мову, ганьблять наших визначних людей чи наші звичаї, коли хтось соромиться говорити рідною мовою, а ми на це не реагуємо. Посилюється прояв цього комплексу у ситуації, коли значна чисельність наших співвітчизників емігрує в інші країни практично не маючи навичок вільного спілкування мовою цих країн. Це ще більше посилює їхній комплекс меншовартості. Потрапляючи в іншомовне оточення, відчуваючи вплив чужих культурних традицій, українці починають шукати хибний вихід із даного становища: намагаються вивчити іншу мову спілкування, щоб відчути себе повновартісною людиною нового соціального оточення, але при цьому якнайшвидше забути материнську мову.

Представнику української нації притаманна хоробрість, спрямована на закріплення свого, власного, але з одночасним браком агресивності, як недостатньої експансії назовні, яку В. Янів допускає як прояв високо розвинутого альтруїзму [9, № 6, 37]. Несення допомоги взагалі проявлялося у трьох напрямках: готовність допомогти високопоставленим особам, допомога нижчим суспільним верствам і солідарність у площині однієї соціальної верстви [9, № 6, 38]. На думку В. Яніва, в Україні не розвинутий інстинкт несення допомоги «вище поставленим». Але, за нашими спостереженнями, за останні часи саме ця характеристика українця здобула найбільш розвинений характер. Для розв'язання будь-якого питання, інколи без всякої потреби, без всяких натякань люди йдуть до високопосадовців і дякують їм «на всяк випадок», «треба віддячити заздалегідь», не завжди розуміючи кому і навіщо.

Притаманними українцям є традиціоналізм й естетизм. Традиціоналізм українського народу виявляє архаїчність у виявах матеріальної й духовної культур. Деяка архаїчність та одноманітність проглядається у типах хат, деякі обряди сягають дохристиянських часів, а «ритуальні дії нерідко незрозумілі самим виконавцям: їх виконання спирається виключно на традиції. Багато звичаїв (зокрема різдвяно-йорданського циклу) має родово-поминальний характер, що вказує на розвинуту родову традицію.

Архаїчними є елементи зарівно в народній музиці, що й у вишивці, кераміці, писанках...» [9, № 5, 42]. Естетизм також має своє відбиття в побуті (оформлення будівель, чистота подвір'я, приготування страв) й у фольклорі (народні пісні, легенди, українська вишивка, писанки тощо). «Тільки завдяки глибокому відчуттю традиції український народ не перетворився на етнографічну масу...» [9, № 5, 41].

Таким чином, основними характеристиками українця та його оточення в історико-педагогічному аспекті виступають: елементи селянського світовідчуття; релігійність; почуттєвість з елементами безконтрольності, недовісти в почуттях власного внутрішнього життя; висока духовність, в основі якої є християнська мораль; повага до старших; високий рівень духовних почуттів з одночасним проявом індивідуалізму, знецінювання ролі соціальних почуттів, що нерідко заважає розв'язанню суспільних проблем; розвиненість почуття гріхоти, кривди, що при нагоді «вибухають» і створюють можливість конфлікту; заздрість; комплекс меншовартості; відсутність «одноцілої національної ідеї» різних регіонів; традиціоналізм й естетизм тощо.

1. Бойко Т. Без комплексу меншовартості // Педагогічна газета. – 1996. – № 2. – С. 2.
2. Гончаренко І. Уваги до українського національного характеру // Хроніка. – 2000. – № 37-38. – С. 66-77.
3. ПЕТ [І.Петрів]. Відмолоджування управи (замість фельетону) // Наша мета. – 1962. – Ч. 44 (27 жовтня). – С. 3.
4. Пачовський В. Українці як нація. – Нью-Йорк, 1918. – 16 с.
5. Стражнікова І. Поетична творчість Іванни Петрів як засіб виховання української дитини на еміграції // Вісник Прикарпатського університету. Вип. X: Педагогіка. – Івано-Франківськ: Плай, 2004. – С. 123-129.
6. Цимбалістий Б. Родина і душа народу // Українська душа. – К.: Фенікс, 1992. – С. 66-96.
7. Швецова А. Культурні проєкції національного характеру // Сучасність. – 2000. – № 7-8. – С. 129-134.
8. Янів В. Релігійність українця з етнопсихологічного погляду // Релігія в житті українського народу. – Мюнхен-Рим-Париж, 1966. – С. 179-203.
9. Янів В. Соціальні інстинкти українців // Визвольний шлях. – 1954. – № 5. – С. 35-42; № 6. – С. 36-42.



10. Ярема Я. Українська психіка в її історико-культурних виявах і наша програма виховання // Перший Український Педагогічний Конгрес (1935). – Львів, 1938. – С. 16-88.

11. Ярмів В. Їх ідеали // Рідна школа. – 1934. – С. 115-117.

*Збірник наукових праць: Педагогічні науки. – Вип. 41. – Херсон, 2006. – С. 8-13.*

### **СУКУПНІСТЬ СОЦІАЛЬНО ЗНАЧУЩИХ ЯКОСТЕЙ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА СУЧАСНОГО ЗМІСТУ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ**

Формування майбутнього викладача ВНЗ передбачає не тільки його політичну, правову, економічну освіченість, а й практичну участь у суспільно значущих справах. Це, в свою чергу означає, що під час навчання у ВНЗ у студента потрібно формувати не лише професійні, але й особистісні якості, потрібні в майбутньому. Взагалі у сучасних умовах у вітчизняній моделі професійно-педагогічної підготовки виникла необхідність перестановки акценту зі знань спеціаліста на його людські, особистісні якості. За словами академіка І. Зязюна, «людські якості є основою людини. Людська культура є основоположною. Культура тестує економіку, а економіка її підтримує» [1, с. 3]. Природно, що сучасний зміст виховання в Україні визначається як «науково обґрунтована система загальнокультурних і національних цінностей та сукупність соціально значущих якостей особистості, що характеризують її ставлення до суспільства і держави, інших людей, природи, культури, самої себе (виділено нами — Т.З.)» [6, с. 15]. Отже важливим завданням навчальних закладів сьогодні є виховання у студентів соціально значущих якостей, без яких не може відбутися самореалізація особистості.

У цьому сенсі цікавими, на наш погляд, є результати вивчення відповідей студентів на питання щодо моральних рис, які вони хотіли б виробити чи вдосконалити в себе. Зазначимо, що особливу увагу в процесі опитування ми звернули на магістрантів (тобто тих студентів, які навчаються за освітньо-кваліфікаційним рівнем «магістр» і, відповідно, мали б стати у подальшому викладачами вищих навчальних закладів).

В основному студенти бажають виробити в себе рішучість, наполегливість, терплячість, силу волі, стриманість, цілеспрямованість, рішучість.

Деякі студенти назвали такі риси, як уважність, працьовитість, зібраність, прямолінійність, вимогливість, стійкість, справедливість тощо. І тільки 12 % опитаних згадали відповідальність, поставивши цю рису в основному на друге і третє місце. І це відбувається тоді, коли у сучасних умовах демократизації українського суспільства безмежно зростає вимога виховання єдності свободи вибору і відповідальності майбутніх спеціалістів.

Аналіз отриманих даних засвідчив, що практично всі респонденти розуміють «свободу вибору» і «відповідальність» як цінності, декларативно зауважуючи, що вони повинні бути притаманними кожній людині. Але одночасно вони нечітко уявляють кожну з цих окремо взятих категорій, наприклад, часто зводять поняття «свобода вибору» до «свободи слова, думки». Підтвердженням цього є й той факт, що спочатку 60 % респондентів наголосили, що у житті надання свободи йде поруч з відповідальністю людини. Разом із тим, відповідаючи на запитання: «Чи пов'язані ці дві категорії (свобода вибору і відповідальність)?», лише кожний третій респондент впевнено відповідав, що названі категорії є взаємообумовленими.

Отже, переважна більшість студентської молоді з задоволенням сприймає можливість вільного вибору своїх дій, проте не завжди пам'ятає про відповідальність за них. Між тим, одним із важливих завдань, що стоять перед вищими навчальними закладами сьогодні, є підвищення ролі студента «як об'єкта освітньої діяльності завдяки його участі у формуванні навчального плану, підвищення його відповідальності за результати навчання, самоорганізації власної освіти...» [3, с. 4].

Наведені емпіричні дані дають можливість зробити висновок, що у роботі з підготовки майбутніх фахівців необхідно об'єднатися викладачам різних кафедр (філософії, педагогіки, психології) для проведення більш цілеспрямованої роботи по ґрунтовному вивченню необхідного категоріального апарату (морально-етична, соціальна цінності тощо), розумінню суті єдності понять «свобода вибору» і «відповідальність», особливості їх прояву в учнів різних вікових категорій. Дуже важливо виокремлювати показники сформованості цих категорій у повсякденному житті дитини, накреслювати шляхи та умови ефективного формування важливих соціальних цінностей, без яких не може бути вільною людиною у демократичному суспільстві, яке йде шляхом інтеграції у Європейський простір.

Зокрема, у майбутнього фахівця повинні бути сформовані активність і креативність. Однак за результатами опитування студентів (було прове-

дено анкетування, порівняльний аналіз виконання творчих завдань, розв'язання практичних задач, рольових ситуацій, ділових ігор тощо) встановлено, що серед 33 морально-етичних якостей, які були визначені студентами необхідними для самовдосконалення, така риса, як активність, взагалі була відсутня. Тільки кожний другий магістр виявив розуміння особливостей, змісту, засобів, форм і методів творчої діяльності викладача і лише кожний третій з респондентів вважають творчу діяльність ознакою професіоналізму.

Позитивному розв'язанню проблеми формування активності й креативності майбутніх викладачів сприяє використання у навчально-виховному процесі і в першу чергу при викладанні дисциплін суспільно-правової спрямованості такі методів навчання, які активізують їх самостійно-пошукову діяльність, створюють умови для розвитку у них творчого нетрадиційного мислення (ситуації пошуку, спроб розв'язання соціальних проблем, які підказані життям, прогнозування можливих результатів, вироблення шляхів реалізації запропонованих рішень, внесення пропозицій по їх вирішенню в органи місцевої влади, рольові ігри, виконання завдань у мікрогрупах (по 3-5 осіб), тощо. Маються на увазі робота бюро студентських проблем праці, молодіжні центри, різні клуби, наприклад, «Філософські бесіди», «Імператив» (на історичному факультеті), проведення педагогічних читань «Слово з трибуни» тощо.

В умовах динамізму перетворень у нашому суспільстві не можна дати студентам готові відповіді на питання: як діяти в кожному конкретному випадку в їх суспільному житті. Важливо озброїти їх основами правової культури, виробити вміння творчо підходити до будь-якої суспільно-політичної проблеми, сформувати навички самоосвіти. Треба виходити з того, що важливо не тільки дати особистості знання про закони і права людини, а й виробити в неї вміння володіння методологією творчого перетворення суспільства, включення їх в активну громадську діяльність.

Важливим показником громадянськості особистості в умовах входження України в європейський вищий освітній простір є наявність навичок конструктивного спілкування, загальних принципів розуміння сутності соціальних процесів і явищ, безконфліктне співіснування з різними суб'єктами спілкування, вміння уникати конфліктів, стресових ситуацій тощо. Цього вимагають і документи Всеукраїнського студентського форуму, в яких зазначено, що університет повинен функціонувати, як «спільнота викладачів і студентів» [5, с. 3].

Говорячи про сукупність соціально значущих якостей як важливої складової сучасного змісту виховання студентської молоді, необхідно враховувати, що сьогодні, коли людина вступає у відносини і контакти з громадянами своєї та інших країн, впливи оточуючого середовища не тільки різноманітні, а й часто суперечливі, протилежні, що істотно ускладнює визначення самостійної позиції людини. Однак, як зазначає В. Кремінь, «прояви репресивної, авторитарної педагогіки, суб'єктивно-об'єктивний тип взаємостосунків у навчальному процесі ще досить поширені» [2, с. 2]. Тому перед вищими навчальними закладами стоїть завдання: змінити цей тип стосунків на об'єктивно-об'єктивний.

Як свідчать результати опитування, всі без винятку студенти були учасниками різноманітних конфліктів. В основному вони приймають участь у конфліктах, пов'язаних с проблемами духовних цінностей, інтересів і потреб, етнопонаціональних, екологічних, політичних, юридичних, релігійних. Проте особливо помітна конфліктність інтересів (від 46 до 86 %) стосовно духовних цінностей (від 40 до 61 %) та потреб (від 28 до 50 %). Застосувавши методику оцінки способів реагування в конфлікті (К.Томаса), ми встановили, що студенти в конфліктних ситуаціях користуються такими формами поведінки, як компроміс (100 %), співпраця (50 %). Проте половина студентів не виключають і такий шлях, як суперництво, а не співпраця, 67 % учасників експерименту навіть не намагаються уникнути конфлікту, а 75 % обирають таку форму, як пристосування.

Наведені дані свідчать, що майбутні випускники ВНЗ недостатньо обізнані з формами поведінки в конфліктних ситуаціях і з тими наслідками, які можуть статися без їх використання у повсякденному житті.

За результатами проведеного дослідження можна зробити висновок, що серед студентів вищих навчальних закладів педагогічного спрямування 32% респондентів тактичні, не люблять конфліктів, легко уникають критичних ситуацій, але, якщо комусь потрібна допомога, вони не завжди її надають, чим знижують свій авторитет. Проте 68 % студентів є конфліктними особами, настирливо, іноді з порушенням етики спілкування обстоюють свою точку зору, не зважаючи на службове становище чи особисті стосунки. За це їх іноді навіть поважають. Вони недостатньо обізнані з можливими формами поведінки в конфліктних ситуаціях, у них низький рівень знань дефініції «конфлікт» та тих якостей, які характерні для безконфліктної людини. Отже, можна зробити висновок, що основна маса студентів – конфліктні особи, в яких недостатньо вироблено культуру спілкування та

навички толерантних взаємовідношень, що за роки навчання в університеті вони не стали партнерами в навчально-виховній діяльності як між собою, так і з викладачами. Зрозуміло, що такі майбутні спеціалісти не зможуть стати толерантними партнерами в спільній професійній діяльності.

Досвід роботи вищих навчальних закладів засвідчує, що для формування особистості майбутнього спеціаліста необхідна цілеспрямована робота по формуванню культури спілкування студентів узагалі та особливо з розвитку умінь і навичок безконфліктного, толерантного виходу із різноманітних життєвих ситуації.

В сучасних умовах, коли намітилася тенденція переходу від єдиного ідеалу світогляду до плюралізму ідеологічних цінностей, що характерне для більшості сучасних розвинених суспільств; відсутня можливість жорстокого контролю за засобами масової інформації, наявності різноманітних партій і організацій (які за даними опитування практично не впливають на формування соціального ідеалу молоді), спостерігається посилення індивідуалізму, який, за твердженням В. Яніва, є характерною рисою українців, що особлива відчутно виявляється у період входження в ринкові відносини. Цим пояснюється той факт, що для значної частини студентів характерна низька політична активність, відсутність єдності між відповідальністю за прийняті рішення, політичні ризики і свободи вибору, що ускладнюють встановлення демократичних суспільних норм. Саме ці молоді люди найлегше стають об'єктом різних політичних маніпуляцій.

Взагалі багатьом студентам притаманна соціальна пасивність. Підтвердженням цього висновку є результати відповідей на запитання: «плануючи своє майбутнє, ви розраховуєте на чиюсь підтримку?» 61 % опитаних зауважили: «тільки на себе» (для порівняння: у 1996 р. 88 % старшокласників розраховували на власні сили) [4]. Тільки 12 % сподіваються на підтримку держави, її органів влади; 2% відповідно – на друзів, кожний другий на батьків. З наведених даних випливає висновок про певне протиріччя між песимізмом стосовно значення держави в майбутньому кожної особистості та її соціальною пасивністю.

Зазначена вище тенденція відчуження значної частини майбутньої інтелігенції від політичного життя, зниження ролі в їх житті громадських організацій, невисокий рівень політичної культури відбувається на тлі порівняно високої адаптації до нових економічних умов.

Як бачимо, в сучасному виховному процесі ВНЗ необхідно посилити увагу на такій складовій змісту виховання студентів, поряд із системою

загальнокультурних і національних цінностей, як сукупність соціально значущих якостей особистості. Саме підвищення рівня політико-правових знань та громадянської відповідальності, сформованість громадянської компетентності, співпричетність до долі народу та активна співучасть у збереженні його минулого, у творенні його сьогодення та в окресленні його майбутнього, толерантність у розв'язанні повсякденних проблем буде сприяти їх самореалізації, а це означає, що вони будуть спроможні результативно вплинути на становлення соціального ідеалу своїх учнів. Тому що «освічена, але не вихована, бездуховна людина завдає родині, суспільству, державі більше шкоди, аніж користі» [6, с. 2].

1. Зязюн І. Профтехосвіта має розвиватися динамічніше, щоб ефективніше виконувати свої функції // Освіта України. – 2003. – 16 грудня.

2. Кремінський В. Педагогічна освіта в сучасному суспільстві // Освіта України. – 2007. – 11 травня.

3. Ніколаєнко С. Про основні завдання вищим навчальним закладам на 2005 – 2006 навчальний рік // Освіта України. – 2005. – № 61-62 (19 серпня).

4. Слюсаревський М. Проблеми політичного виховання молоді // Педагогічна газета. 1996. – № 2.

5. Співпраця з міністерством освіти – це важливий шлях розв'язання проблем вищої школи // Освіта України. – 2007. – № 34-35 (8 травня). – С.1-5.

6. Якісна освіта – запорука самореалізації особистості. // Освіта України. – 2007. – 10 серпня. – С. 1-34.

*IV Міжнародна науково-практична конференція  
«Інновації у вищій освіті». – Ніжин, 2007.*

## **ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ ГАЛИЦЬКОГО ПЕДАГОГА ЯРОСЛАВА КУЗЬМІВА**

Одним із найпоширеніших напрямків історико-педагогічних досліджень в останнє десятиліття є педагогічна персоналія. Підтвердженням цього є значна кількість дисертаційних досліджень (О. Джус, Р. Кіра, А. Коробченко, С. Ромашок, І. Соїко та ін.), які захищені за останні роки і при-

свячені окремим педагогічним персоналіям (С. Русова, О. Сірополко, О. Яната, І. Боднарчук, І. Стешенко). Одночасно з'явилося багато наукових досліджень (Г. Бучковська, О. Кін, В. Кіндрат, Л. Лещенко, Л. Ніколаєнко та ін.), присвячених різноманітним проблемам навчання й виховання у творчій спадщині окремих українських педагогів та вчених – В. Сухомлинського, М. Сумцова, В. Вернадського, Я. Чепіги та ін.

Сьогодні, як пише О. Сухомлинська, «інтерес до педагогічних персоналій зростає, і значна частина творчих біографій уперше стає об'єктом наукової рефлексії». В першу чергу це стосується творчого доробку західноукраїнських педагогів, яким присвячена значна кількість історико-педагогічних праць. Так, завдяки працям Б. Гречина, О. Калічака, О. Касків, В. Ковальчук, М. Кляп, Р. Михайлишин, Н. Пастушенко, І. Стражнікової, Б. Ступарика, І. Червінської ми практично вперше ознайомлюємося з біографіями О. Барвінського, Л. Животко, Б. Заклинського, М. Галущинського, А. Волошина, І. Ющишина, Ю. Дзеровича, І. Петрів, О. Іванчука, І. Бажанського та ін. «Далеко не випадково, – зауважує О. Сухомлинська, – що увага дослідників зосередилась на педагогічних персоналіях, які працювали на царині розвитку національної педагогічної думки, рідномовної освіти, підносили українську педагогіку як невід'ємну складову національної культури» [1].

Вихованням підрастаючих поколінь, стверджував Я. Кузьмів, повинні займатися не тільки вчителі, а й усі верстви громадськості, а в першу чергу – батьки, які стоять найближче до своїх дітей і які «вже самою природою призначені, щоби їх якнайкраще виховати і вивести в люди» [5]. Але виховання, за його твердженням, повинно починатися ще до школи, бо поганих звичок, які дитина набула в дошкільному віці, потім дуже важко позбутися. Лише виховання, яке починається з перших днів життя дитини, приносить бажані результати. Проте батьки тільки тоді «в її душі заложать такі основи, що їх уже потім ніщо не в силі зрушити», якщо вони дбають про її здоров'я, про поживу й одяг, вони вчать її рідної мови, вчать перших слів молитви, розмовляють і бавляться з нею, оповідають казки й байки, навчають пісень, виробляють добрі звички, заціпляють перші моральні й суспільні розуміння, впоюють, хто вона, якого великого народу є членом, які ждуть її завдання, що вона мусить зберегти, що поширити, а що здобути» [6].

На жаль, зазначав Я. Кузьмів, не всі батьки мають час постійно займатися вихованням своїх дітей, тому нерідко виховує їх «вулиця, зле

товариство, та й не оглянулись батьки, а дитина вже такого «понаучувалася», що хоч з хати тікай». Щоб цього не сталося, автор пропонував розширити мережу дитячих садків хоча б на період літніх сільськогосподарських робіт. Значення дитячих садків, за його словами, полягало в тому, що вони створювали своєрідний малий дитячий світ, малу громаду, «в якій діти у віці 3-7 літ зростають вільні від шкідливих впливів, приготуються до школи і до життя, доповнюють родинне виховання. Тут дитина має змогу набиратися гарних і побажаних звичок, заспокоювати свою цікавість, свій нахил наслідувати, перебувати в товаристві однолітків, формувати свій характер і волю, розвивати в собі все, що добре і гарне, скріплювати свою національну свідомість, коротко: міцнішати тілом і духом».

За думкою педагога, дитячий садок був покликаний під час літніх сільськогосподарських робіт оточити дітей належною і дбайливою опікою; навчити їх розумно користуватися сонцем, повітрям і водою; дати їм простий, але здоровий харч; здійснити постійний лікарський догляд за ними; включити дітей у цікаві, різноманітні види діяльності (в першу чергу, ігрові). Я. Кузьмів вимагав проводити такі заняття, «що мали би високе виховне значіння, що розвивали би здібності дитини».

Саме дитячий садок, вважав педагог, створює умови для громадянського виховання молоді. В іншому випадку вона буде цікавитися тільки собою, тим, що її безпосередньо оточує, буде стояти осторонь від того, «що обходить село, чим живе цілий нарід, що діється в різних установах у селі, в повіті чи в краю... Дитячий садок покликаний не тільки позитивно впливати на виховання дітей, а й на батьків, окрему родину, що, безперечно, підвищить і рівень всього середовища, у якому живуть діти, а це знов у свою чергу впливає корисно на розвиток дітей» [7].

Разом із П. Біланюком, М. Козловським, О. Філясом, А. Домбровським, Г. Терлецьким, Л. Ясинчуком Ярослав Кузьмів підготував книжку «Українське довкілля». Вона була призначена для «садівничок (провідниць)», тобто для тих, кого сьогодні називають вихователями дитячих садків. У книжці було чотири розділи: «Значення суспільної опіки», «Дошкільне виховання у світі й у нас», «Право заснування дитячих садків», «Виховання дитини в її дошкільному віці». Книжка стала корисним підручником не тільки для вихователів дитячих садків, а й, як зазначалося у часописі «Рідна Школа», «для всіх українських батьків і виховників» [8].

Я. Кузьмів добре розумів, що «праця провідниць вкраїнського дитячого садка не легка...». Він закликав працівників дошкільних закладів

постійно оновлювати та поповнювати свої знання, опановувати нові методи проведення виховної роботи з дітьми (учитися «нового способу оповідань, пісень, ігор»), здійснювати новий підхід до дітей з урахуванням регіональних особливостей, щоб «дівчурі даного села двигати на все вищий рівень», вміти проводити суспільне виховання: організовувати роботу гуртків, підготовку вистав, імпрровізацій тощо. Розуміючи, що для цього необхідно постійно вдосконалюватися, педагог наголошував, щоб управи товариства «Рідна Школа» проводили курси підвищення фахової кваліфікації. Головним же шляхом розв'язання проблеми він вважав професійне самовдосконалення.

Для здійснення постійної допомоги вихователям у процесі їхнього самовдосконалення, для поглиблення теоретичних знань та обміну досвідом роботи у Львові в 1936 р. була створена організація «Секція провідниць дитячих садків». У часописі «Рідна Школа» Я. Кузьмів детально розповідав про досвід роботи цієї секції. Він, зокрема, висвітив такі форми роботи вихователів як ознайомлення з новою дитячою літературою, піснями, іграми, інсценізаціями, схвально відгукнувся про розробку програм до проведення «Дня Матері», «Дня Жнив», про реферати, що були винесені на обговорення («Як я основувала й вела садок?», «Слово при відкритті садка», «Вступне слово на «День Матері», «Забави й ігри в дитячому садку», «Дитячий балет та інсценізація» тощо) [9]. Таким чином, можна зробити висновок, що у доробку Ярослава Кузьміва проблеми дошкільного виховання займали важливе місце.

За вагомий внесок у розробку теорії дошкільного виховання у книжці, присвяченій історії Товариства «Рідна Школа» за 1881-1939 роки, ім'я Кузьміва називається поряд із такими знаменитими в Україні педагогами як С. Сірополко, К. Малицька, О. Макарушка, [10].

Обґрунтовуючи структурні компоненти педагогічного процесу, Я. Кузьмів постійно розмірковував і над загальними проблемами педагогіки. Так, для нього суттєвим було визначення мети школи, що було дуже важливим у розвитку галицького шкільництва міжвоєнної доби: йшлося про виховання національно свідомих громадян майбутньої суверенної України. Свідченням цього є не тільки теоретичний доробок педагога [11], але й безпосередня його участь в організації виховного процесу у школі. Показово, що вже із самого початку роботи в школі він виконував обов'язки «класного господаря» (класного керівника – Т.З.) VII класу. Інспектор Р. Кятковський у грудні 1925 р. позитивно оцінив його роботу, наслідком

якої був високий рівень вихованості учнів: «добре розумово розвинуті, слухняні, уважні» [12].

Практична робота у школі була добрим підґрунтям для теоретичних узагальнень видатного галицького педагога. Його педагогічна концепція мала визначальну рису: про що б він не писав, яким би темам не присвячував свої публікації, він завжди виходив із переконання, що тільки індивідуалізація процесу виховання й навчання може привести до жаданого успіху. Не випадково так часто в його працях зустрічається слово *одициця*. Для Я. Кузьміва та *одициця* означає не одиничного представника людського роду, а, використовуючи сучасний термін, особистість.

Є всі підстави вважати, що центральною ланкою педагогічної концепції галицького педагога було особистісно орієнтоване виховання й навчання, що робить його творчий доробок дуже актуальним для нашої сучасності. Ще в міжвоєнні роки Я. Кузьмів фактично виступав виразником і пропагандистом ідей гуманізму в педагогіці, обстоюючи думку, що учень у школі є не тільки об'єктом, але й суб'єктом навчально-виховного процесу, що основне завдання вчителя-вихователя полягає в допомозі учню усвідомити себе особистістю, в розкритті його можливостей, у становленні самосвідомості, в самореалізації та самоутвердженні. Та все це не було самоціллю: головне полягало в тому, щоб виховати не абстрактну особистість («одицицю»), а громадянина, патріота, що свідомо присвятив своє життя національно-визвольній боротьбі за свободу й незалежність Батьківщини. Не випадково проблеми національного виховання займають одне з центральних місць у педагогічному доробку Ярослава Кузьміва.

За його переконанням, мета галицької школи полягає не в наданні учням фахової освіти, не у підготовці до «безпосередньої вищої», а, перш за все, – у вихованні. Я. Кузьмів неодноразово підкреслював, що найголовніше завдання школи – виховати дитину до життя в суспільності. На його думку, саме дитина, її здібності, задатки повинні стати основою процесу виховання. «Її вроджені нахили, прямування, зацікавлення, – наполягав педагог, – мусять бути тою підставою, на якій, як на скелі, мусить опертися кожна виховна праця, якщо вона має бути доцільна й успішна» [13]. Якщо ж виховання мало підготовляти дитину до життя, то воно передбачає її активну, самостійну, творчу працю. Я. Кузьмів писав, що виховання «мусить виходити від життя й до того ж життя знову дитину підготовляти й спрямовувати» [14].

Отже, головна увага приділялася вихованню. Взагалі така тенденція була властива всій європейській школі того часу. Панувала думка, що на зміну XIX ст. із притаманним йому позитивізмом прийшли інші часи, коли замість надмірного інтелектуалізму посилювалася увага до виховання на моральних засадах, особливо «коли зважати, – як писав ще у 1929 р. А. Княжинський, – що живемо в добі доляра, боксу й кінотеатру» [15]. Пройшло більше 70 років, і ми на початку вже XXI століття можемо розділити тривоги й побоювання наших попередників (хіба що замість боксу й кінотеатру ми б назвали сьгодні рок-музику, телебачення, комп'ютерні ігри), а разом із тим зрозуміти їх бажання перш за все, шляхом виховання запобігти занепаду людської особистості.

Особливо актуальною проблема виховання була в Галичині. Це пояснюється тими історичними й соціально-економічними умовами, в яких опинились галицькі українці під час польської окупації. Всебічне приниження української нації, її історії, культури, мови висунуло перед українською громадою на перший план необхідність виховати патріота, громадянина, свідомого українця, який брав би активну й конкретну участь у процесі державотворення. Як постійно наполягав Ярослав Кузьмів (і це було його найщиріше переконання), «школа має не тільки дати дитині вартісну й тривку освіту, але й – і то перш усього – виховати її на творчого, працездатного й продуктивного громадянина».

Відповідно до своєї педагогічної концепції Ярослав Кузьмів зазначав, що досягти мету нової школи можна тільки на основі врахування індивідуальних здібностей, задатків та нахилів дитини (що впливало з досягнень тогочасної педагогічної науки). Тому педагог надавав великого значення вивченню особистості учня із метою врахування його результатів у навчально-виховному процесі. На його думку, школа повинна «в кожному випадку розслідувати як щодо якості, так і щодо кількості здібності та нахили дитини на те, щоби потім підібрати відповідні методи поступування й розвинути ці здібності до найвищої працездатності й видатності – що вийде на користь так загалові, як рівно ж і самій одиниці» [16]. Отже, нова школа повинна сприяти розвитку кожної індивідуальності, її «окремшності», але за умови, щоб це сприяло розвитку суспільності, людства.

Мету національного виховання й одночасно мету української школи було чітко визначено на Першому Українському Педагогічному Конгресі у Львові (1935). Важко переоцінити значення цього Конгресу. Саме там галицькі науковці вперше здобули змогу обговорити найболючіші питання

розвитку української освіти в Галичині. Конгрес сприяв консолідації найбільш видатних педагогів, вчителів-практиків, представників громадськості дійти порозуміння у вирішенні багатьох болючих проблем, а насамперед – проблеми головної мети школи. Школа була покликана виховувати активістів-патріотів, для яких вищою ціллю була б боротьба за створення власної держави.

Ярослав Кузьмів не стояв осторонь усіх цих питань і проблем. Досить сказати, що його було запрошено виступити на Конгресі з доповіддю, яка стала однією з центральних. Сама назва доповіді дає виразне уявлення про її зміст: «Напрявні національного виховання». На превеликий жаль, доповідь Кузьміва була надрукована у скороченні. Але й зі стислого її викладу можна зрозуміти основні положення, які були логічно й послідовно викладені педагогом.

Я. Кузьмів, розглядаючи національне виховання як виховання для потреб нації, розвивав, а частково й уточнював ідеї так званої педагогіки культури, яка була на початку XX ст. однією з головних течій соціальної педагогіки. Представники цього напрямку в педагогіці (Т. Лівіт, Б. Наврочинський, Б. Рассел, Б. Суходольський, С. Гессен та ін.) розглядали проблему виховання молоді на основі загальнолюдських цінностей, процес навчання як зустріч людини з об'єктивними цінностями (здобутками) культури. Учені прагнули, щоб людина через творчість поглибила своє життя і стала справжньою особистістю. Найбільш цінним висновком теоретиків цього напрямку було положення: формування людини відбувається під впливом об'єктивних процесів впливу змісту культури з метою прилучення її до активної участі у творчості. Тому основна увага приділялася стимулюванню в учнів таких елементів, які б дозволили їм збагачувати культурні здобутки попередніх поколінь. Однак представники педагогіки культури відносно менше уваги приділяли проблемі органічного зв'язку у процесі виховання елементів загальнолюдського й національного. Саме цій проблемі і була присвячена доповідь Ярослава Кузьміва. Концептуальним у визначенні завдань національного виховання стало твердження, що культурні вартості не є закінченими, тому у відношенні до кожної «одиниці» оволодіння ними ніколи не може бути вповні закінчене, «подібно як у відношенні до народу ніколи не може бути закінчене завдання культури» [17].

Ідеї педагогіки культури знайшли вираз у багатьох працях галицького вчителя, але найбільш рельєфно у статті «Виховання й культура», а також у виступі на Першому Українському Педагогічному Конгресі, де Ярослав

Кузьмів зазначав, що сприйняття культури – це складний «духовний процес, що саме раз-у-раз проходить на підкладі витворених уже культурних вартостей, таких, як звичаї, мораль, релігія, мистецтво, наука, мова, господарські вартості, література тощо».

За твердженням педагога, виховні ідеали тісно пов'язані із суспільним життям, а разом із тим вони формуються під «впливом кожночасного стану культури даного народу чи краю» [18]. І якщо змінюється стан культури, то одночасно з цим змінюються цілі й завдання виховання. Завдання ж виховання він убачав у підготовці до «втримання й розвитку культури даного народу» [19].

Я. Кузьмів підкреслював, що виховання (а його педагог розумів як беззупинний духовний процес) складається з певних етапів, по яких треба провести дитину. Необхідно дати їй можливість не тільки розуміти й користуватися готовими культурними здобутками, що їх відтворили попередні покоління, але й на їхній підставі творили нові [20].

Не важко побачити, що Я. Кузьмів ще в 30-ті роки минулого століття чітко сформулював положення, яке й сьогодні залишається дуже актуальним. Він виступав проти пасивного світосприйняття, проти тих споживачьких настроїв, котрі так характерні для значної кількості сучасної молоді.

Далі галицький педагог суттєво уточнював свою позицію. Йшлося про культуру – але яку? Зразу на пам'ять приходять усталене словосполучення: *загальнолюдська культура*. Я. Кузьмів займав зважену позицію у цьому питанні, наполягаючи, що ніяка загальна культура не існує поза нацією. За його переконанням «тільки і тільки почерез свій народ одиниця може брати участь у загальнолюдському житті. Якщо так, – робить він висновок далі, – то кожне правдиве і повне виховання не може не бути національним».

Саме тому Я. Кузьмів наполягав, що молоде покоління слід «приноровлювати до творчої участі в його національній культурі». А для цього необхідно кріпити національну свідомість, «єднати всі шари народу докруги його спільних національних ідеалів» [21].

Таким чином, йшлося про «витворення нового типу людини, ... що кормиться доробком минулих поколінь, що свідомо свого духовного зв'язку з ними, людини, що творчим зусиллям помножує й поглиблює національну культуру і вносить її цінності у всесвітню духовну скарбницю, – тоді буде ясно, що національне виховання у своїй найглибшій суті – це творення і беззупинне досконалення нації».

А далі Ярослав Кузьмів перейшов уже до більш конкретних питань. Він підкреслював, що у процесі виховання необхідно враховувати найновіші досягнення психологічної науки. «Коли не знатимемо самих себе та не матимемо основної науки про самих себе, то годі буде думати про удачність національного виховання. І тут слово за нашою історією, географією, мистецтвом, літературою, економікою, статистикою, психологією, філософією».

Отже, Я. Кузьмів надавав особливого значення в національному вихованні українознавчим предметам, які мали стати основою шкільного навчання, бо, як казав він, «виховну вартість мають тільки такі культурні добра, які 1) рішать про приналежність одиниці саме до того, а не іншого народу, 2) забезпечать дальший розвиток національної культури». Безумовними вартостями галицький український педагог вважав перш за все, звичайно, рідну мову (вивченню якої він приділяв особливу увагу), а також «сучасне життя нації в умовах, витворених природою, частинно працею людини та іншими впливами» [22].

Такою, на думку Ярослава Кузьміва, була об'єктивна тенденція у післявоєнному світі. «Сучасний світ, – писав він, – вимагав і нині ще більше, ніж коли, вимагає таких людей, що вміли би у ньому дати собі раду, вимагає відповідно до потреб часу вихованих людей: здорових тілом, загартованих, бодрих, витриманих, здорових душею, не плаксивих, що то в біді знають тільки «сядь та й плач» або вміють сплакнутися собі. ...Нинішній світ вимагав людей бадьорих, відважних, сміливих, метких, підприємчивих, самостійних, проворних, людей, що мають залізни нерви і крицеві характери, що без крихти вагання знають, «чиї вони сини, яких батьків», людей, що знають свою честь і ціну і своє право на життя і вміють за те право постояти і його добути в боротьбі». Для цього вкрай необхідно, на його постійне й глибоке переконання, їх «доцільно і вміло виховати» [23].

Як видно, галицький педагог ставив виховання молодого покоління, турботу за «його здоров'я і душу» на перше місце, пов'язуючи його з необхідністю постійної боротьби за «силу і душу цілого народу».

Яка ж установа може найбільше й найшвидше забезпечити відповідне виховання? За переконаннями Ярослава Кузьміва і його однодумців, це, без сумніву, тільки школа, – але за обов'язковою умовою, що вона ґрунтується на найкращих національних культурних вартостях і що методи виховання й навчання в ній пристосовуються до психіки української дитини й потреб народу.

А якщо такої школи все ще немає? Тоді, відповідає Я. Кузьмів, «весь тягар національного виховання спадає на позашкільні, може навіть ще могутніші, ніж школа, чинники виховання». Це, уточнював він, «дім, церква, народні установи, преса, книжка, театр, коротко кажучи – ціле довкілля». Однак, закінчував свою доповідь галицький педагог, «вони мусять бути пронизані й насичені виховними впливами в національному дусі, мусять із собою співділати, мусять постійно і самі про це тямити і кругом себе поширювати думку, що виховання – це безмірно важка справа, що це складний процес, що він триває ціле життя – і ніколи не закінчується на самій школі! Тому в тім процесі почесне і важне місце займе самовиховання» [24].

Отже, Я. Кузьмів накреслив цілу програму національного виховання, реалізовувати яку повинні були і школа, і позашкільні заклади, і включення учнів у самовиховання. Уся творча праця видатного педагога і була підпорядкована реалізації тієї мети, яка була накреслена в його доповіді на Першому Українському Педагогічному Конгресі.

1. Сухомлинська О.В. Персоналія в історико-педагогічному дискурсі // Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. – К: А.П.Н., 2003. – С. 36, 39.
2. Посвячена української приватної школи ім. Б.Грінченка у Львові / Діло. – 1910. – 10 жовтня. – С. 3.
3. Центральний Державний історичний архів України (м. Львів) (надалі ЦДАУ). – Ф.179, оп. 2, спр. 1839, арк. 5.
4. Кузьмів Я. Про неї // Рідна школа. – 1936. – Ч. 13-14. – С. 202; Кузьмів Я. Трохи серця – трохи неба // Рідна школа. – 1936. – Ч. 6. – С. 88-92.
5. Кузьмів Я. Трохи серця – трохи неба // Рідна школа. – 1936. – Ч. 6. – С. 89.
6. Там само.
7. Там само. – С.88-92.
8. Про неї // Рідна школа. – 1936. – Ч.13-14. – С. 202.
9. Там само.
10. Білавич Г., Савчук Б. Товариство «Рідна школа» (1881-1939 р.). – Івано-Франківськ: Лілея-НВ. – 1999. – С. 101.
11. Кузьмів Я. 1) Виховання й культура // Шлях виховання й навчання. – 1930. – Ч. 4. – С.100-106; 2) Напрявні національного виховання (у скорочені) // Перший Український Педагогічний Конгрес у Львові (1935).

– Львів, 1938. – С.191-194; 3) Світ очима сільської дитини: Причинок до психології дитини українського села. – Львів, 1934. – 72 с.

12. ЦДАУ, ф.179, оп.2, спр. 1839, арк. 15.
13. Кузьмів Я. Синтетичне навчання // Учительське Слово. – 1933. – Кн. 1. – С. 6.
14. Там само. – С. 7.
15. Княжинський А. Шкільна й домашня лектура // Українська Школа. – 1929. – Ч. 1-4. – С. 51.
16. Кузьмів Я. Шкільні характеристики учнів // Шлях виховання й навчання. – 1930. – Ч. 7. – С. 204.
17. Кузьмів Я. Напрявні національного виховання (у скорочені) // Перший Український Педагогічний Конгрес у Львові (1935). – Львів, 1938. – С.191.
18. Кузьмів Я. Виховання й культура // Шлях виховання й навчання. – 1930. – Ч. 4. – С. 100.
19. Там само. – С.104.
20. Перший Український Педагогічний Конгрес у Львові (1935). – С.192.
21. Там само.
22. Там само. – С. 193.
23. Кузьмів Я. Трохи серця – трохи неба // Рідна школа. – 1936. – Ч. 6. – С. 89.
24. Перший Український Педагогічний Конгрес у Львові (1935). – С.194.

*Історико-педагогічний альманах. – Вип. 1. – К., 2005. – С. 66-74.*

## ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Успішна розбудова Української держави залежить від самосвідомості, самодостатності, незаангажованості, свободи мислення, наполегливої праці кожного молодого громадянина. З огляду на це, вивчення цінностей сучасного студентства, яке розглядають як «соціальний нерв суспільства», що є своєрідним «барометром» соціально-економічного та політичного стану суспільства, є актуальним.

Об'єктом дослідження, яке ми проводили навесні 2005 р., стали молоді люди віком 20-30-ти років, які навчаються на двох останніх курсах



педагогічних факультетів різних навчальних закладів України III-IV рівнів акредитації. У дослідженні брало участь 370 осіб. Вибір саме цієї категорії респондентів був зумовлений як професійною належністю автора, так і міркуваннями, що ці люди вже проходили педагогічну практику, тобто брали безпосередню участь у виконанні функцій обраної професії, виконували конкретні соціальні ролі. Зважали й на те, що це той етап життя, коли «людина не тільки оволодіває різними соціальними ролями, а й формує свої соціальні очікування, створює систему ціннісних орієнтацій, інтересів, ідеалів, стає активним повноправним членом суспільства» [1, с. 43].

Водночас зроблений вибір пояснюється ще й тим, що «юнацький романтизм і максималізм, неприйняття «дорослого» скептицизму, загострені пошуки сенсу життя, характерні для цього віку абстрактні уявлення про «повинно» роблять молодь благодатним середовищем для пропагандистського впливу» [1, с. 42].

Проаналізуємо емпіричний матеріал, одержаний у процесі дослідження.

Активну участь майбутнього спеціаліста у розбудові громадянського суспільства стимулює політична інформованість, яка впливає на форму громадської активності студентів. Тим паче це актуально сьогодні, коли «відбувається активне утвердження демократичних засад в усіх секторах життєдіяльності українського суспільства», а студентство відповідно до принципів Болонського процесу «розглядається як партнер» [4, с. 12].

З метою визначення шляхів удосконалення роботи з підвищення громадської активності студентської молоді цікавим, на нашу думку, стало виявлення політичного обличчя сьогоденної студентської молоді.

Результати пошуків, проведених із застосуванням таких методів науково-педагогічного дослідження як анкетування, опитування, інтерв'ювання, спостереження, вивчення результатів творчих робіт, засвідчили, що 61 % студентів постійно цікавляться політичними подіями, 26 % – від випадку до випадку, а 13 % – тільки тоді, «коли знають, що щось сталося». Отже, майже кожний третій студент не цікавиться політичними подіями. Це означає, що їхній світогляд формується в умовах гострого дефіциту політичних знань і «може стати сприятливим ґрунтом для поширення радикальних і екстремістських настроїв» [3].

Зауважимо, що ми не можемо розцінювати цей факт тільки негативно, бо у відносно вільних суспільствах, коли зникає зовнішній примус до політичної діяльності, у людини є право не тільки говорити, а й мовчати.

Під час проведення бесід, інтерв'ю з тими ж студентами 81 % з них зазначили, що їхні думки далеко не завжди збігаються з політичними поглядами керівників держави, депутатів або представників різних партій; респонденти зауважили, що вони мають власні погляди. З одного боку, це заслуговує на підтримку: людина, безперечно, може мати свою думку стосовно тієї чи іншої політичної події. З іншого, насторожує, що значна частина студентів, не маючи ґрунтовної політичної інформації, не спроможна об'єктивно оцінити те, що відбувається. А це означає, що політична інформація ще не стала для них достатньою реальною цінністю. Наведені дані засвідчують недостатню сформованість у майбутніх учителів потреби постійно перебувати в центрі політичних проблем.

Сучасне українське суспільство акцентує на виявленні потенційних лідерів саме серед студентів, формування в них навичок управлінської та організаторської роботи з колективом. Однак у педагогічній науці відомо, що виховати риси характеру людини можна тільки шляхом залучення її у відповідну діяльність. Як же це відбувається насправді? Щоб відповісти на це запитання, ми вивчили стан участі студентів у громадській роботі. На запитання: «Чи займаєтесь Ви громадською роботою?» ми одержали тільки 20% позитивних відповідей. Дещо несподіваним виявився той факт, що з переходом студентів на старші курси показник їхньої участі в громадській роботі знижується. Якщо серед випускників шкіл 2005 року 53 % були активними учасниками громадської роботи (2001 року цей показник становив відповідно 64 %), то серед студентів 3-го курсу про участь у громадській роботі заявили близько 40 % опитаних, 4-го – кожний п'ятий, а 5-го – 18 %.

Невтішні результати дало вивчення участі майбутніх фахівців у політичній діяльності. Виявилось, що тільки 5 % респондентів беруть участь у цьому виді діяльності. Отже, можна стверджувати про політичну пасивність значної частини молоді, що, безперечно, гальмує запровадження розвиненої демократії в Україні.

Щоб визначити соціальний ідеал студентів, який найближчий для них, ми запропонували їм вибрати соціальну модель суспільства майбутнього: національно-самобутнє, ліберальне західного типу, християнське, комуністичне, демократичне, ніяке – або власний варіант. Найпривабливішим виявилось демократичне суспільство. За нього студенти віддали 58 % голосів; 31 % респондентів вагалися між національно-самобутнім і християнським ідеалами, християнській ідеї віддали перевагу 29 % студентів.

На підставі вищезазначених даних можна стверджувати про наявність певної тенденції зростання для молоді релігійних цінностей. Національно-самобутній ідеал, який не містив ніяких економічних, політичних та інших характеристик (крім однієї – унікальності, несхожості з іншими суспільствами) обрали лише 2 % опитаних. Це є свідченням некритичного ставлення студентів до типу суспільства інших країн і настанови на їх копіювання. Водночас воно є й свідченням того, що тип державного устрою не має для них принципового значення.

У цілому ж 11 % опитаних (майже кожний дев'ятий) зазначили, що у них немає соціального ідеалу. Свідченням цього є також відповіді студентів, наведені у газеті «Урядовий кур'єр». На запитання: «Що Вас турбує передусім?» молоді люди назвали (подаємо за індексом тривожності у балах) таке: низькі доходи (3,45), немає перспективи (2,62), погані побутові умови (2,36), стосунки у сім'ї (2,28), погане здоров'я (2,21), немає вільного часу (2,05), перевтомленість (2,04), пияцтво одного з членів сім'ї (1,26) тощо [5].

Отже, для значної частини майбутніх педагогів характерна низька політична активність, немає єдності між відповідальністю за прийняті рішення, політичні ризики і свободи вибору, що ускладнюють запровадження демократичних суспільних норм. Саме ці молоді люди найлегше стають об'єктом різних політичних маніпуляцій.

У сучасних умовах демократизації українського суспільства, коли людині надано більше прав і свобод, безмежно зростає вимога виховання єдності свободи вибору і відповідальності майбутніх спеціалістів, зокрема і педагогів. Саме свобода вибору і відповідальність є значними духовними цінностями, що забезпечується близькістю права вибору людини, відповідальності й сфери громадської свідомості.

Аналіз одержаних даних засвідчив, що майже всі респонденти розуміють «свободу вибору» і «відповідальність» як цінності, декларативно зауважуючи, що вони повинні бути притаманними кожній людині. Розглядаючи таку моральну рису, як відповідальність, 61 % опитаних зазначили, що це «вміння людини відповідати за свої вчинки», а 7 % розглядають це як «ставлення людини до певної справи». У цілому відповіді можна вважати позитивними. «Свободу вибору» 44 % респондентів розглядають як «власне рішення людини», 32 % – «здатність людини обирати максимально комфортне рішення».

Виникає запитання, як же співвідносяться власне комфортне рішення з прийнятими в суспільстві, в колективі нормами і законами?

Відповіді студентів засвідчили, що вони ніяк не пов'язують ці категорії. На думку опитаних, «відповідальність – це риса, яка притаманна кожній людині, але не завжди люди думають про результати своїх вчинків» (Оксана, IV курс). Свободу вибору вона розуміє як «незалежність, самостійність у виборі думки, прийнятті рішень». Отже, майбутній педагог не бачить, чим повинна керуватися людина у разі надання їй свободи вибору поведінки.

Свою думку студенти підтвердили такими прикладами: «батьки, турбуючись за дітей, виїжджають за кордон, у результаті діти залишаються без необхідного догляду, турботи про них»; «іноді людина має свободу, робить те, що бажає, не прогнозуючи негативних результатів»; «маючи свободу, деякі молоді люди починають брати від життя все, бо живемо раз, не думаючи про результати своїх дій...»; «зробивши вибір на свою користь, інколи людина керується тільки своїм «я», забуваючи про відповідальність перед іншими, родиною, друзями, державою...» та ін.

На запитання «Чи пов'язані ці дві категорії (свобода вибору і відповідальність)?» кожний третій студент впевнено відповідав, що «свобода передбачає, що людина може робити те, що їй подобається, хочеться, але за ці примхи треба відповідати». Отже, стверджуючи, що надання свободи повинно завжди бути пов'язане з відповідальністю людини (відповідаючи на попередні запитання студенти не зазначали про взаємозв'язок цих категорій), вони не чітко уявляють кожну з цих категорій, часто зводять поняття «свобода вибору» до «свободи слова, думки».

Жоден з респондентів не зміг описати особливості вияву свободи вибору молодшими школярами, об'єктами їхньої майбутньої роботи. Характерними були такі відповіді: «Батьки повинні прислухатися до думок дитини і входити в її становище» (Оля); «Надання можливості висловити свої думки, не побоюючись покарання, самостійний вибір дій...» (Тарас), «Дати дитині можливість висловити свою думку» (Вікторія), «Можливість кожної дитини вільно думати, діяти, спілкуватися» (Людмила) тощо.

Визначаючи умови, в яких найефективніше формується свобода вибору в єдності з відповідальністю, половина майбутніх учителів назвали такі: «умови демократизації, гуманізації, взаєморозуміння»; «створення в оточуючому середовищі відчуття поваги, потреби, захищеності»; «життя без погроз і нав'язування дій...». Однак були й такі відповіді: «в навчанні», «у ставленні до самого себе». Як бачимо, всі відповіді загальні, жоден з респондентів не навів конкретних прикладів ефективного формування

свободи вибору в єдності з відповідальністю. Кожний третій взагалі не намагався відповісти на це запитання.

Це підтверджують результати вивчення відповідей студентів про моральні риси, які вони хотіли б виробити чи вдосконалити в себе. Головно студенти для свого вдосконалення бажають виробити рішучість, наполегливість, терплячість, силу, волі, стриманість, цілеспрямованість. Тільки 12 % опитаних на друге чи третє місце поставили відповідальність. Одиниці студентів назвали такі риси, як уважність, працьовитість, зібраність, прямолінійність, вимогливість, стійкість, справедливість тощо.

Отже переважна більшість студентської молоді із задоволенням сприймає можливість вільного вибору своїх дій, проте не завжди пам'ятає про відповідальність за них. Одним із важливих завдань, що стоять перед вищими навчальними закладами сьогодні, є підвищення ролі студента «як об'єкта освітньої діяльності завдяки його участі у формуванні навчального плану, підвищення його відповідальності за результати навчання, самоорганізації власної освіти...» [2].

Наведені емпіричні дані дають можливість зробити висновок, що у підготовці майбутніх учителів необхідно об'єднати діяльність викладачів різних кафедр (філософії, педагогіки, психології) для проведення цілеспрямованої роботи з ґрунтового вивчення категоріального апарату, розгляду в єдності понять «свобода вибору» і «відповідальність», особливостей їх вияву в учнів різних вікових категорій, виокремлення показників сформованості цих категорій у повсякденному житті дитини, визначення шляхів і умов ефективного формування таких важливих соціальних цінностей, без яких не може бути вільною людиною у демократичному суспільстві, яке інтегрується в європейський простір.

Таким чином, підвищення рівня вихованості свободи вибору в єдності з відповідальністю, політичної інформованості у поєднанні з участю у політичному житті суспільства, у розв'язанні повсякденних проблем сприятиме посиленню громадської активності майбутніх педагогів, а тим самим вони будуть спроможні результативно вплинути на становлення соціального ідеалу своїх учнів.

1. Волкогонов Д., Паніна О., Молов О. Ідеали сучасної молоді, яка навчається у вищих навчальних закладах // Вища освіта. – 2002. – № 6. – С. 42-54.

2. Ніколаєнко С. Про основні завдання вищим навчальним закладам на 2005-2006 навчальний рік // Освіта України. – 2005. – № 61-62. – С. 4.

3. Слюсаревський М. Проблеми політичного виховання молоді // Педагогічна газета. – 1996. – № 2. – С. 1.

4. Студентське самоврядування як невід'ємна складова демократизації школи // Освіта України. – 2005. – № 59-60. – С. 12-13.

5. Що хвилює молодь? // Урядовий кур'єр. – 1996. – 21 травня. – С. 7.

*Вісник Львівського університету. Серія педагогічна.  
Вип. 21. – Ч. 1. – Львів, 2006. – С. 118-124.*

## **ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ ВІТЧИЗНЯНОЇ ТА СВІТОВОЇ КУЛЬТУР**

Категорія духовності є дуже важливою в історії розвитку людства. Людина прагне пізнати світ, себе, сенс і призначення свого життя. Саме від того, в якій мірі вона замислюється над цими світоглядними питаннями, намагається знайти на них відповідь, залежить ступінь її духовності. Втрата ж духовності, як відомо, рівнозначна втраті людяності.

Формування духовних потреб особистості є найважливішим завданням виховання. Не випадково видатні педагоги всіх часів так багато уваги приділяли й приділяють цій проблемі. Утім, у вирішенні її існують різні точки зору. Так, наприклад, можна зустрітися з таким твердженням: «Духовність є стосунком до загальнолюдських колективних вартостей культури, будучи їх сприйманням і творінням» [1, с. 55]. Ні в якому разі не заперечуючи значення загальнолюдської культури у процесі формування духовності особи, слід усе ж наголосити на не меншій (якщо не більшій) вартості культури національної, на необхідності національного виховання.

Уже з XIX ст. у світовій педагогічній думці взагалі і серед видатних українських педагогів зокрема не викликало сумнівів положення про те, що національне виховання є головною умовою громадянського виховання (К. Ушинський, О. Духнович, Г. Врецьона).

Виключне значення національному вихованню приділяли галицькі педагоги 20-30-х років XX ст.: Ю. Дзерович, М. Євшан, Я. Кузьмів, І. Велігорський, П. Біланюк, С. Сірополко, С. Русова, І. Юцишин та багато інших. Так, Я. Кузьмів, розглядаючи національне виховання як виховання для потреб нації, розвивав, а частково й поточнював ідеї так званої

*педагогіки культури*, яка була на початку ХХ ст. однією з головних течій соціальної педагогіки.

Представники цього напрямку в педагогіці (Т. Лівіт, Б. Наврочинський, Б. Рассел, Б. Суходольський, С. Гессен та ін.) розглядали проблему виховання молоді на основі загальнолюдських цінностей, процес навчання як зустріч людини з об'єктивними цінностями (здобутками) культури. Вчені прагнули, щоб людина через творчість поглиблювала своє життя і ставала справжньою особистістю. Найбільш цінним висновком теоретиків цього напрямку було положення, що формування особистості відбувається під впливом об'єктивного процесу впливу змісту культури з метою прилучення її до активної участі у творчості. Тому основна увага приділялася формуванню і вдосконаленню у молоді таких рис, які б дозволили їм збагачувати культурні здобутки попередніх поколінь.

Однак представники педагогіки культури відносно менше уваги приділяли проблемі органічного зв'язку у процесі виховання елементів загальнолюдського й національного. Саме цій проблемі і була присвячена доповідь Ярослава Кузьміва на Першому Українському Педагогічному Конгресі (Львів, 1935). Концептуальним у визначенні завдань національного виховання стало положення Я. Кузьміва про те, що оволодіння культурними вартостями є процес нескінченний, «подібно як у відношенні до народу ніколи не може бути закінчене завдання культури» [2, с. 191]. Саме тому він наполягав, що молоде покоління слід «приноровлювати до *творчої* участі в його національній культурі». А для цього необхідно кріпити національну свідомість, «єднати всі шари народу довкруги його спільних національних ідеалів» [2, с. 192]. Такої ж думки була Іванна Петрів, яка наполягала, що батьки «мусять стежити за тим, щоби патріотизм не виродився у шовінізм, що є нездоровим явищем. Любов до батьківщини не виключає справедливості та пошанування слухних прав інших народів. Тільки здоровий патріотизм дає здорове національне життя, тільки здоровий патріотизм творить здорові й життєздатні державні організми. Всяка пересада є так само нездорова, як і браки. Стати без застережень в обороні батьківщини і її святих прав не є персадою, а здоровим і природним явищем. Але не признавати нікого і нічого понад власний нарід і власну батьківщину, мовляв, – «хто не українець, той наш ворог», – це вже нездорова та шкідлива пересада. Байдужість до справ свого народу, батьківщини й держави, це теж нездоровий брак шляхетних патріотичних почувань. Хиткість і безхребетність батьків у справах релігійних і патріо-

тичних свідчить про їх малу моральну вартість; а відомо, що які батьки, такі звичайно й діти» [3, с. 35].

В умовах сучасної незалежної України думки наших попередників стосовно національного виховання набувають особливого значення. Не випадково у «Національній доктрині розвитку освіти» (2002) серед пріоритетних напрямів розвитку освіти на одному з перших місць визначається «формування національних і загальнолюдських цінностей». І далі: «Освіта утверджує національну ідею, сприяє національній само ідентифікації, розвитку культури українського народу, оволодінню цінностями світової культури, загальнолюдськими надбаннями» [4, с. 4].

На жаль, сучасні підручники та посібники з педагогіки далеко не завжди повною мірою враховують принциповість проблем національного взагалі і, зокрема, органічного поєднання національного і загальнолюдського у формування духовності учнів та студентів. Автори деяких посібників, говорячи про основні напрями виховання, ставлять *національне виховання* на четвертому місці – між трудовим і фізичним вихованням [5]. Звичайно, справа полягає не просто в тому порядковому номері, на яке було поставлене національне виховання. На наш погляд, національне виховання, яке, як зазначено в «Національній доктрині розвитку освіти», є «одним із головних пріоритетів, органічною складовою освіти» [4, с. 36], має *пронизувати* собою всі без винятку напрями виховання: і моральне, й естетичне, і трудове. Національне виховання повинно здійснюватися на всіх етапах навчання дітей та молоді, тобто має безперервний характер. Усе це обумовлює ті важливі завдання, які мають виконувати вчителі-вихователі. А звідси випливає необхідність готувати таких учителів, які спроможні були б формувати духовний світ своїх майбутніх учнів у єдності національного й загальнолюдського.

У «Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа)» підкреслюється, що зміни в змісті й структурі загальної середньої освіти потребують розв'язання проблеми вчителя, завдання якого «полягає в тому, щоби не лише забезпечити трансляцію знань, а й бути *людиною культури і вселюдських цінностей, провідником ідей державотворення і демократичних змін*» [6, с. 6]. Про це йшлося й у Державній програмі «Освіта (Україна ХХІ ст.)», де сказано, що головна увага при підготовці нового покоління педагогічних працівників має бути зосереджена не тільки на підвищенні професійної кваліфікації та соціального статусу педагога до рівня, що відповідає його ролі у суспільстві, а й на формуванні загальної

культури вчителя. Тільки така особистість здатна виконати основну соціальну функцію – підготовку цілісної, всебічно розвинутої особистості, відданої інтересам української держави [7, с.43].

На жаль, реальний стан речей дає підстави констатувати значні недоліки в реалізації поставлених завдань. Про це свідчать, зокрема, результати проведеного нами спеціального дослідження, метою якого було виявити стан загальнокультурної та громадянської освіти серед студентів вищих навчальних закладів педагогічного спрямування III-IV рівня акредитації.

Однією із причин виявлених недоліків, на нашу думку, є порушення принципу безперервності процесу виховання. Якщо вчителі мають можливості обмінюватися досвідом виховної роботи, існують методичні рекомендації щодо організації виховної роботи в школі (Орієнтовний зміст виховання в національній школі: Методичні рекомендації. /За ред. Є. І. Коваленко. – К.: ІЗМН, 1966. – 136 с), численні публікації на сторінках педагогічних видань, то для викладачів у вищих навчальних закладах узагалі і, зокрема, в закладах, де готуються майбутні вчителі (що має особливе значення), цей напрямок діяльності майже занедбаний.

Готовність педагога будь-якого профілю до навчально-виховної діяльності, педагогічне спілкування і самовдосконалення складаються, як зазначено у Концепції національного виховання, із трьох аспектів: фахово-методичної підготовки, психолого-педагогічної та світоглядно-культурологічної [8, с. 6]. Однак проведене дослідження, у якому взяло участь 288 студентів, засвідчило, що вирішенню перших двох аспектів приділяється більш-менш належна увага, а третій – удосконалення ерудиції й культури майбутніх учителів – часто залишається поза увагою. І це при тому, що важливими складовими вихованості, загальної культури випускника вузу – майбутнього вчителя – мусить стати широкий кругозір і культурно-інтелектуальна ерудиція.

Результати анкетування також показали, що у вищих навчальних закладах на вирішення цього питання звертається недостатня увага як в аудиторній, так і позааудиторній роботі. Тому в значній кількості майбутніх педагогів практично не сформована потреба у постійному розширенні свого кругозору ознайомленні із творами літератури і мистецтва. Так, не змогли пригадати жодного прочитаного в останній час твору вітчизняного письменника 82 % студентів IV-V курсів. Про майстрів світового красного письменства годі вже й говорити. І це при тому, що педагог, як відомо, повинен постійно залучати дітей до читання, бо книжка – найважливіший

засіб духовного становлення молоді. Результати проведеного дослідження дозволяють зробити висновок і про пасивність студентів в організації культурного відпочинку, і накопиченні знань у галузі вітчизняної та світової історії, мистецтва тощо.

На запитання: «Чи відвідували Ви цікаві історичні, культурні місця за час перебування у навчальному закладі?» 72% студентів дали позитивну відповідь. Проте 60% з них зазначили, що вони були на екскурсіях тільки в межах області, а 30% – за її межами і то за умови, що організаторами таких екскурсій були батьки або друзі, а не навчальний заклад. Тобто за роки навчання у вищому навчальному закладі майбутні вчителі практично не ознайомилися з культурно-історичними місцями України, що, безперечно, не сприяло їх духовному становленню.

Проведене дослідження засвідчило, що сучасні студенти, які обрали професію педагога, мають недостатній загальнокультурний рівень. Вони мало читають вітчизняної і зарубіжної художньої літератури; недостатньо переглядають телевізійні передачі, рідко слухають радіо (в основному програми розважального характеру), практично не цікавляться історичними і культурними пам'ятками українського народу. Результати дослідження також показали, що якщо вони й отримують інформацію, то не завжди вміють її творчо використати у навчально-виховному процесі або у прогнозуванні виховних впливів на учнів. Характерним для більшої частини майбутніх учителів є несформованість у них потреби у регулярному читанні газет, літературних, та фахових часописів і взагалі спостерігається зниження уваги до культурних цінностей.

Тому в навчальних закладах педагогічного спрямування необхідно посилити акцент у навчально-виховному процесі зі студентами на підвищення їх загальнокультурного рівня та розширення інтелектуальної ерудиції. Для розв'язання цієї задачі існує нагальна потреба вдосконалення на всіх факультетах виховної роботи зі студентами з використанням досягнень української та світової культури. Необхідно посилити також співпрацю викладачів з бібліотекою, залучати студентів у такі форми роботи, які потребують знання сучасної української та зарубіжної літератури (конференції, вікторини, очні чи заочні подорожі літературними місцями, конкурси на кращу ілюстрацію, рецензію, обговорення нових номерів літературних часописів, кіно- та телефільмів тощо).

Важливими умовами розв'язання цих проблем можуть бути: цілеспрямоване залучення студентів до перегляду телепрограм та прослуховування

радіопередач; відвідування виставок, музеїв; залучення до участі в туристсько-краєзнавчій роботі з використанням як традиційних, так і нових форм виховної роботи; активізація діяльності студентських та молодіжних організацій, об'єднань, які повинні стати центрами виховної роботи зі студентами; формування у майбутніх учителів потреби у постійному самовихованні з використанням різних методів і прийомів; включення студентів у розробку різноманітних багатоваріативних моделей виховних заходів на основі оволодіння цінностями вітчизняної та світової культур, загальнолюдськими надбаннями.

1. Кульчицький О. Іван Мірчук – дослідник української духовності // Хроніка. – № 37-38. – С. 53-66.
2. Кузьмів Я. Напрями національного виховання (у скороченні) // Перший Український Педагогічний Конгрес (1935). – Львів, 1938. – С. 191-194.
3. Петрів Іванна. За душу дитини. – Малін, 1949. – 40 с.
4. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 2002. – № 33.
5. Галузяк В., Сметанський М., Шахов В. Педагогіка: Навчальний посібник. – Вінниця, 2001.
6. Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа) // Педагогічна газета. – 2002. – Січень. – № 1 (91). – С. 4-6.
7. Державна програма «Освіта (Україна – XXI ст.)». – К.: Либідь, 1994. – 60 с.
8. Савченко О. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів // Освіта України. – 2001. – № 42.

*Єдність національного і загальнолюдського у формуванні морально-духовних цінностей: Збірник наукових праць. – Івано-Франківськ, 2002. – С. 9-14.*

### **ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ РОЗВ'ЯЗАННЯ КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЙ**

У сучасних документах про освіту, виступах представників міністерства, відомств, науковців дедалі частіше порушується питання про

необхідність зміни стосунків між тими, хто навчає та виховує, і тими, кого ми навчаємо та виховуємо. «Ми повинні, – зазначає президент АПН України В. Кремень, – через зміну парадигми у відносинах учителя і учня і взагалі ставленні до людини в суспільстві розірвати ланцюг неповаги до особистості». Однак, на його думку, наразі в практиці роботи вищих навчальних закладів «студент, майбутній учитель, абсолютно підпорядкований викладачеві. Вони не стали партнерами в навчальному процесі» [2, с. 5]. Тому важливим завданням сьогодення є необхідність створення між студентами і викладачами єдиного академічного співробітництва. Як зауважує О. Коваленко, «Процес виховання – дорога з двостороннім рухом, сторони взаємно впливають одна на одну, а тому рівноправність, взаємоповага – головна умова результативності виховного процесу» [1, с. 2].

Однак для налагодження й активізації процесу взаєморозуміння всіх учасників педагогічного процесу необхідно передусім ознайомити студентів з основами конфліктології. Зокрема, як знайти спільну мову між студентом і викладачем, та й взагалі між будь якими співрозмовниками.

Щоб виявити певний рівень взаємостосунків, ми запропонували студентам вищих навчальних закладів III-IV рівня акредитації (157 осіб) тест. Вони повинні були за чотирибальною шкалою оцінити 21 висловлення, пригадавши конкретну ситуацію. Наприклад: «Мій співрозмовник розуміє, що я намагаюсь налагоджувати стосунки», або «Під час обговорення конфліктної ситуації я стриманий» тощо.

Одержані результати тестування засвідчили, що майже всі (92 %) студенти у взаєминах із співрозмовником виявляють взаємопідтримку, проте половина студентів нестримані в спілкуванні, 42 % не вміють злагоджувати конфлікт. Зауважимо, що відсоток тих студентів, хто вміє злагоджувати конфлікт, зростає від 2-го до 5-го курсу втричі (від 22 до 66 %). Це дає можливість зробити висновок, що зі студентами необхідно проводити цілеспрямовану роботу з метою вироблення в них умінь і навичок толерантних взаємин під час спілкування у процесі розв'язання конфліктних ситуацій.

Щоб поточнити одержані результати, ми провели зі студентами тест: «Чи терпляча Ви людина?» [5, с. 61-62]. За його результатами можемо стверджувати, що 79 % респондентів можуть обстоювати свої переконання, але здатні до надмірної різкості, неповаги до співрозмовника, можуть перемогти у суперечці з людиною із слабким характером. І тільки кожний п'ятий студент толерантний, поєднує твердість переконань з великою гнучкістю

свого розуму. Зазначимо, що більший відсоток студентів, які толерантно поведуться в конфліктних ситуаціях, наявний на 5-му курсі (29 %). Це можна пояснити тим, що вони мають більший досвід використання різноманітних соціальних ролей, обговорення різних тем у спілкуванні, різноманітних взаємостосунків, ніж студенти молодших курсів.

Для з'ясування, як студенти розуміють поняття «конфлікт», ми запропонували їм продовжити речення: «Конфлікт – це...» На підставі отриманих даних можемо стверджувати, що більшість студентів вважають, що «конфлікт» – «це суперечка, яка виникає внаслідок того, що кожна людина по-різному сприймає ті чи інші речі і має свої духовні цінності» (Володимир, 5-й курс); «це суперечка, розбіжності, непорозуміння між людьми» (Світлана, 2-й курс); «це певне непорозуміння між деякими особами» (Людмила, 4-й курс). Наведені приклади свідчать про те, що студенти неґрунтовно розуміють цю психолого-педагогічну категорію. Зазначимо, що студенти різних спеціальностей і курсів по-різному розуміють її.

Майже всі респонденти розглядають цю категорію як суперечку, непорозуміння між людьми або групою людей. Проте є й інші думки. Наприклад, студентка 2-го курсу Алла Р. зазначає, що «конфлікт – це доведення власної думки незалежно від того, чи правильна вона, чи ні». А на думку її однокурсника Андрія Ш., «це невідповідність поведінки людини її зобов'язанням». Марина О. вважає, що «це невідповідність у думках, почуттях і діях, внаслідок чого виникає негативний емоційний стан обох сторін». Щоб отримати більш вірогідні результати, ми звернулися до студентів з проханням перелічити риси, які притаманні людині, про яку кажуть «безконфліктна людина», та вказати методи, яким віддають перевагу в процесі розв'язання конфліктів. Студенти різних курсів назвали різні характеристики «безконфліктної людини». Зокрема, студенти 2-го курсу виділили такі: стриманість (54 %), розум (54 %), спокійність (46 %) доброзичливість (46 %), врівноваженість (30 %), а також дружелюбність, справедливість, вихованість, дисциплінованість, відповідальність, поступливість, водночас і хитрість. Студенти 4-го курсу вже виділяють оптимізм (50 %), вміння не сперечатися (50 %), не злословити (33 %), бути привітним (33 %), вміти вислуховувати іншого (33 %), толерантність (33 %), терпимість (34 %), компромісність (17 %) і стриманість (17 %). Студенти-випускники називають інші риси. На перше місце вони ставлять врівноваженість та стриманість (60 %), далі кожний п'ятий зазначає вміння вислуховувати іншого, комунікативність, жартівливість, готовність йти на

компроміс, вміння аргументувати свій погляд, водночас називають таку рису, як байдужість. Отже, студенти різних курсів зазначають такі загальні риси «безконфліктної людини»: врівноваженість, стриманість, вміння вислуховувати іншого, а також байдужість. Одержані емпіричні дані підтверджують твердження про недостатній рівень знань студентів такого феномена, як «конфлікт».

Як свідчать результати опитування, всі без винятку студенти 2-5-х курсів були учасниками різноманітних конфліктів. Щоб виявити, з якими саме конфліктами найчастіше стикалися студенти, ми провели цілеспрямоване спостереження. З'ясували, що головно вони беруть участь у конфліктах, пов'язаних із проблемами духовних цінностей, інтересів і потреб, етнонаціональних, екологічних, політичних, юридичних, релігійних. Проте особливо помітна конфліктність інтересів (від 46 до 86 %) стосовно духовних цінностей (від 40 до 61 %) та потреб (від 28 до 50 %). Спостереження також засвідчило, що частіше вступають у вищезазначені конфлікти студенти-випускники. Зокрема, кожний третій з них бере участь у релігійних, екологічних або політичних конфліктах. І це за умови, що на 4-му курсі вони взагалі не брали участі у таких конфліктах, кожний п'ятий – в юридичних. Отже, спостереження за студентами в різних життєвих ситуаціях підтвердило наше припущення, що всі вони постійно беруть участь у конфліктах різних напрямів, проте студенти-випускники, які нерідко змінюють свій статус (одружуються, народжують дітей, працюють, влаштовуються тощо), більше стикаються із соціально-економічними, суспільно-політичними та морально-етичними проблемами і не завжди вміють коректно розв'язувати їх.

Крім того, ми визначили методи, які застосовують студенти у процесі розв'язання конфліктів. Майже всі чотирикурсники і 85% другокурсників надали перевагу методу переговорів, не назвавши таких методів, як консенсус, компроміс, арбітраж, суд тощо. Студенти цих курсів зі спеціальності «Соціальні педагоги», крім переговорів (41 %), назвали компроміс (86 %), консенсус (34 %). Пояснити це можна тим, що значна увага в навчально-виховному процесі на цій спеціальності надається таким предметам, як соціологія, психологія міжособистих стосунків, спілкування в соціальному середовищі, педагогічна майстерність.

Наведені дані свідчать про те, що студенти недостатньо обізнані з формами поведінки в конфліктних ситуаціях і з тими наслідками, які можуть статися якщо їх не використовувати у повсякденному житті.

Отже, досвід роботи вищого навчального закладу засвідчує, що для формування особистості майбутнього спеціаліста необхідна цілеспрямована робота з формування культури спілкування студентів взагалі й особливо розвитку вмінь і навичок безконфліктного, толерантного виходу з різноманітних життєвих ситуацій.

Ми провели також тест: «Конфліктні Ви чи ні?» [3, с. 53-54]. За його результатами виявили групу студентів (22 %), які тактичні, не люблять конфліктів, легко уникають критичних ситуацій, але, якщо комусь потрібна допомога, вони не завжди її надають, чим знижують свій авторитет. До іншої групи ввійшли студенти (78 %), які є конфліктними особами, настирливо, іноді з порушенням етики спілкування відстоюють свій погляд, незважаючи на службове становище чи особисті стосунки. За це їх іноді навіть поважають. Вони недостатньо обізнані з можливими формами поведінки в конфліктних ситуаціях, у них низький рівень знань дефініції «конфлікт» та тих рис, які характерні для безконфліктної людини.

На підставі вищезазначеного можемо стверджувати, що студенти – це здебільшого конфліктні особи, в яких недостатньо сформована культура спілкування та навички толерантних взаємин. Отже, чимало студентів за роки навчання в університеті не стають партнерами в навчально-виховній діяльності як між собою, так і з викладачами. Зрозуміло, що такі студенти не зможуть бути партнерами учнів.

Щоб якимось чином вплинути на таке становище, ми вивчили думку майбутніх педагогів. Вони відповідали на запитання: «Які предмети, на їхню думку, найбільше сприяють вихованню «безконфліктної людини?» Як позитивне слід зазначити, що, за твердженням майбутніх учителів, велике значення у підготовці їх до подолання різноманітних конфліктів мають такі предмети, як психологія (62 %), педагогіка (70 %), сучасні освітньо-виховні і технології (57 %), методика виховної роботи (38 %). Крім того, кожний третій студент надав великого значення в підготовці до життя спілкуванню з академнаставником. Студенти вважають, що необхідно ввести вивчення у вищих навчальних закладах таких предметів, спецкурсів, які цілеспрямовано готували б майбутніх педагогів до життя в соціумі, до безконфліктного існування з самим собою та іншими. Перелік предметів, які обрали студенти 2-5-х курсів з метою підготовки до розв'язання різноманітних конфліктів, наведено у наступній таблиці.

**Предмети, які, на думку студентів,  
сприяють вихованню «безконфліктної» людини**

Назва	Кількість студентів, %			Середній показник впливу, %
	2-й курс	4-й курс	5-й курс	
Психологія міжособистих стосунків	77	57	80	71
Як жити в згоді із собою та іншими	60	57	60	59
Конфліктологія	38	28	60	42
Як управляти конфліктом	38	28	40	35
Толерантність особистості	15	57	20	31
Самовиховання як важлива...	23	28	40	30
Шляхи самовизначення особистості	8	28	20	19

Аналіз таблиці засвідчує, що практично не змінюється показник вибору студентами таких предметів, як «Психологія між особистих стосунків» (71 %), «Конфліктологія» (42 %) та «Як управляти конфліктом» (35 %). Особливо слід зазначити сталий інтерес майбутніх педагогів усіх курсів до предмета «Як жити у згоді із собою та іншими». Цей курс є позитивним як з погляду виховання безконфліктності особистості із собою та з іншими, так із погляду попередження фактів юнацького, молодіжного суїциду, кількість яких, починаючи з 1988 року, в Україні постійно зростає. Як зазначає відомий соціолог Н. Черниш, «феномен самогубства все більше набирає молодого обличчя» [4, с.39-40]. Проте слід зауважити, що потреба в предметах, що можуть допомогти майбутньому педагогові жити і працювати безконфліктно, зростає від 1-го до 5-го курсу. Це є свідченням того, що студенти, які пройшли три педагогічні практики, які стоять на порозі самостійного професійного життя, відчують потребу у вивченні дисциплін, спрямованих на вироблення умінь і навичок розв'язання різноманітних конфліктів, розуміють, що допомогти їм у цьому можуть вищенаведені дисципліни. Зокрема, переважна більшість (80%) п'ятикурс-



ників побажали вивчати курси «Психологія міжособистих стосунків», «Як жити в злагоді із собою та іншими», «Як управляти конфліктом». Про те, що питання введення в навчальний план вищих навчальних закладів предметів, спецкурсів з проблем підготовки майбутніх спеціалістів для життя в соціумі назріло, свідчать і рекомендації Міжнародної науково-методичної конференції «Актуальні проблеми виховання студентів, формування їх як особистостей у вищих закладах освіти», у яких акцентується на необхідності забезпечити розробку типових навчальних програм з дисциплін соціогуманітарного циклу.

Як відомо, співпраця студента з викладачами досягається передусім талантом викладача, вмінням залежно від теми, мети, завдань, особливостей аудиторії, рівня підготовленості її слухачів підібрати необхідні форми і методи, засоби і прийоми педагогічного впливу на особистість кожного студента.

Крім того, найкращих результатів у вихованні у студентів вміння бути безконфліктними досягають у тому студентському середовищі, в якому впроваджується сучасна система виховання, що триває від 1-го до 5-го курсу і має демократичний характер. Вона визначається такими вихідними принципами як гуманізм, толерантність, повага до студентів як особистостей, партнерство як форма стосунків між викладачами й студентами, підтримка і стимулювання студентських ініціатив.

Унікальне значення з цього погляду має участь студентів у наукових гуртках, проблемних групах. Саме в цих мікроколективах, які об'єднують і викладачів, і майбутніх спеціалістів спільними інтересами, пошуком розв'язання спільних проблем, виробленням навичок організації і проведення науково-дослідницької діяльності, зокрема експерименту, відчуттям успіхів та невдач тощо, створюються не тільки ділові, а й неофіційні стосунки, які є визначальними у формуванні позитивних умов для індивідуального розвитку людини, формування у неї задоволення своїм життям.

Отже, проведене дослідження засвідчило, що в роботі зі студентами чітко визріває проблема виховання в них умінь жити в сучасному суперечливому суспільстві. Для цього необхідно розширити знання майбутніх педагогів про конфлікт, його прояви та наслідки, головні методи виходу з різноманітних типів конфлікту, сформувати вміння уникати конфліктів, жити у злагоді як із собою, так і з іншими.

1. Коваленко О. Студенти і викладачі повинні створити єдине академічне співтовариство // Освіта України. – 2002. – № 96. – 3 груд. – С. 2.

2. Кремінь В. Підготовка вчителя в умовах переходу до загальноосвітньої школи на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання // Освіта України. – 2003. – № 42-43. – 10 черв. – С. 4-5, 10.

3. Методика оцінки способів реагування в конфлікті (К.Н.Томас) // Богдовская Н. В., Реан А. А. Педагогика: Учебник для вузов. – СПб., 2000. – С. 288-290.

4. Черниш Н. Соціологія: Курс лекцій. – Львів, 1996.

5. Энциклопедия психологических тестов / Сост. С. Касьянов. – М., 2000.

*Вісник Львівського університету. Серія педагогічна.  
Вип. 19. Ч. 1. – Львів, 2005. – С. 118-124.*

## **ОСВІТА ЯК СТРАТЕГІЧНИЙ МЕХАНІЗМ ВІДРОДЖЕННЯ МЕНТАЛЬНОСТІ, ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО-ДУХОВНИЙ РЕСУРС ДЕРЖАВИ**

Як відомо, в соціальній структурі суспільства особливе місце займають діти. Саме цей прошарок населення важливий не тільки тому, що він є джерелом поповнення трудових ресурсів, а тим, що притаманне дітям прагнення до самореалізації, їх відкритість для оволодіння новими знаннями і новим досвідом відкриває перед ними соціальну і професійну перспективу, що і дозволяє розглядати підрастаюче покоління як стратегічно значущу надію нації і держави у всіх, без винятку, сферах їх існування.

Наші попередники, зокрема, педагоги, що працювали в галузі освіти на західноукраїнських землях у міжвоєнний період, завжди виходили з переконання, що успіх держави залежить від виховання. Вони підкреслювали, що народ, який перший проголосив постулат національної держави (Виговський), народ, що «видав десятками такі великі індивідуальності на своїх полях,... не дасть з'асимілювати себе... і має перед собою будучність, бо лінія його життя іде в гору і прийде час його слова серед людства – а від виховання (виділено нами) залежить, чи се буде скоріше чи пізніше...» [2, с. 16].

Отже, за їх переконаннями саме освіта, без якої не може бути вихованою людиною, є чи не найважливішим стратегічним механізмом, який

створює умови для відродження ментальності нації, економічного та інтелектуально-духовного ресурсу держави. Але, усвідомлюючи винятково важливу роль освіти в цьому процесі, ми маємо враховувати ті складні, навіть суперечливі процеси, які не можуть не турбувати сьогодні не тільки освітян, а й значно ширший загаль суспільства.

Всі ми звикли до словосполучення: *навчально-виховний процес*. З історії української школи Галичини відомо, що у міжвоєнну добу відбулося перенесення акценту в меті школи, коли на перше місце постало виховання, а навчання стало розглядатися як його засіб. Цей постулат по суті залишається незмінним і в наші дні. Однак слід зауважити, що розробити єдину національну систему виховання, не можна без пізнання духовності свого народу і його національного характеру. Але в даному випадку аж ніяк не може бути принижено значення навчання, самого процесу засвоєння нових знань, вироблення умінь і навичок. І коли ми говоримо про інтелектуально-духовний ресурс держави, то ми повинні зосереджуватися як на духовній складовій, так і на інтелектуальній. Зрозуміло, що в часи відтворення незалежної і самостійної України увага була перш за все приділена проблемам національної самоідентифікації, державницьким ідеям, коли треба було з'ясувати, що саме національні інтереси є основою становлення національної суверенної демократичної держави. Сьогодні ми маємо поточнити цінності та пріоритети національно-патріотичного виховання. Ми розглядаємо патріотизм як комплексну якість, яка поєднує високий інтелектуальний рівень особистості, відповідальність, відданість справі, а також активну творчу діяльність в конкретній галузі, яка спрямована на задоволення Власних потреб, але й на благо народу і держави. Іншими словами, патріотом є той, хто не на словах, а на ділі намагається свідомо принести користь своїй вітчизні. Гасло: «Не словом, а ділом!» було, є і назавжди залишиться актуальним. Отже, розв'язання проблем навчання має пряме відношення до інтелектуальних, духовних, економічних, культурних, наукових ресурсів держави. А закладається все це системою освіти. Що ж ми маємо сьогодні?

У 2006 році був проведений масовий експеримент: незалежне тестове оцінювання знань випускників середніх шкіл України. З цього приводу було багато виступів керівників освітньої галузі. Наголос робився переважно на те, що незалежне, об'єктивне оцінювання знань унеможливить хабарництво при вступі абітурієнтів до вищих навчальних закладів. Дійсно, це само по собі дуже важливо і актуально. Але децю в тіні залишилася інша проблема: а що ж показали наслідки експерименту?

Як відомо, приймати участь у незалежному оцінюванні можна було тільки за бажанням. Природно, що зголосилися на це кращі учні, ті, які відчували себе більш-менш впевнено. І що ж? За результатами тестових випробувань з української мови 50 % випускників одержали оцінки «3» чи навіть «2» (за п'ятибальною системою). Не дуже втішні результати й з історії України, а особливо з математики. Але ми навмисно звертаємося до результатів тестової перевірки з української мови, бо саме вона є своєрідною візитною карткою нашого народу, культури, освіти. За словами знаного українського поета, педагога В. Пачовського, хто зрікається своєї мови, той «робить злочин проти розвитку своєї нації, а тим самим проти розвитку цілої культури...» [2, с. 13]. Між тим, факти свідчать, що різні засоби масової інформації поступово витісняють читання навіть як засіб відпочинку. Катастрофічно поширюється залежність школярів від комп'ютерних забав, що набуває загрозливого стану як певна хвороба. Разом із тим, комплектація шкільних бібліотек бажає бути кращою. Досить згадати, що ще зовсім недавно поширеною була реклама: «Книга – кращий подарунок». Чи хтось дарує сьогодні один одному книгу?! Але ж книга та й взагалі освіта – це і є інтелектуально-духовний ресурс держави. Втратимо цей ресурс – втратимо й державу.

Відомо, що освіта сьогодні грає все більшу і більшу роль у світовій економіці. Без неї неможливий розвиток усіх без винятку галузей економіки. Між тим, за показниками PISA і TIMSS (авторитетні міжнародні співставлення якості компетенцій випускників шкіл), українські школярі не займають сьогодні провідних позицій. Можна передбачити, що одне це може негативно вплинути на подальше економічне становище країни.

У чому ж ми вбачаємо причини такого стану? Їх багато, але в першу чергу – це існування кризового стану в стосунках учасників навчально-виховного процесу, що нерідко виявляється у імітації освіти з боку вчителя і – як результат – імітація з боку учня (готові відповіді, перепис прикладів розв'язання завдань тощо). Це є результатом (можливо на перший погляд, і банальна причина) недостатньої мотивації діяльності, вчителя, що впливає на якість підготовки майбутніх педагогів. Тут повстає ще й питання про відповідальність за такий стан справ як вчителів, батьків, так й самих учнів. Постулат про освіту як стратегічний механізм відродження національної ментальності має бути свідомо сприйнятий самими ширшими колами суспільства.

У сучасних умовах глобалізації українського суспільства, розширення свободи вибору, створення можливостей людині конституувати себе «як

суб'єкта моральної відповідальності, обов'язку і любові» [3, с. 571], повинна посилюватися увага до виховання відповідальності особистості. Однак сьогодні, нерідко, розуміючи свободу вибору як «робию, що хочу», серед людей, в першу чергу серед молоді, спостерігається прояв безвідповідальності в сфері своєї діяльності, що призводять до таких негативних явищ, як вбивства, насилування, наркоманія, алкоголізм, моральне приниження людини іншою людиною, соціальна безпритульність тощо.

Однією з причин такого стану в загальноосвітніх школах є неточне трактування значною частиною молоді і педагогів такої морально-етичної риси, як «відповідальність» та її співвідношення з розширенням у сучасних умовах свободи вибору. Отже, все це вимагає посилення уваги педагогів, батьків, а, в першу чергу, громадських організацій до виховання відповідальності учнів в умовах розширення свободи вибору.

Стратегія модернізації освіти передбачає поліпшення її якості. Одним із шляхів оновлення змісту освіти є впровадження компетентнісного підходу до організації навчального процесу в загальноосвітніх навчальних закладах.

Сьогодні в педагогічній практиці різних зарубіжних країн впроваджується компетентнісно орієнтована освіта, яка сприяє набуттю учнями життєво важливих (ключових) компетентностей. Українськими педагогами серед них визначаються такі: уміння учитися, соціальна, загальнокультурна, здоров'язберігаюча, компетентності з інформаційних і комунікаційних технологій, громадянська, підприємницька. Не має сумніву, що зазначений підхід – не лише один із чинників, що сприяють модернізації змісту освіти. Слід підкреслити, що він лише доповнює ту низку освітніх інновацій і класичних підходів, що допомагають освітянам гармонійно поєднувати позитивний досвід для реалізації сучасних освітніх цілей.

Сучасна освіта України спрямована на надання учневі значної кількості знань, зокрема фактичних, і вироблення в нього предметних умінь та навичок. Школа сьогодні ще не достатньо навчає школярів приймати рішення, використовувати інформаційні та комунікаційні технології, критично мислити, розв'язувати конфлікти, орієнтуватись на ринку праці тощо. Не закладено ще компетентності і в систему оцінювання навчальних досягнень школярів. Тут важливим стає не наявність в індивіда внутрішньої організації знань, особистих якостей та здібностей, а здатність застосовувати компетентності в житті та навчанні. Зрушення, які відбулися в освіті нашої країни за останні роки, поглибили переобтяження навчальних

програм і підручників фактичним матеріалом, продовжуючи тенденцію до енциклопедичного змісту освіти, що домінувала за радянських часів. А, як зауважував, ще у 1937 р. відомий галицький педагог Я. Ярема, «новочасний напрям в педагогії змагає саме до плекання і розвитку психічних здібностей на основі *облегшеного і доволі вкороченого наукового матеріалу*» (виділено нами – Т.З.) [5, с. 114-115]. Ця думка і сьогодні є серцевиною новаторських поглядів на зміст освіти, а для декого й повним «відкриттям». Хотілося щоб її підтримало і МОН України.

Особливої уваги потребує науково-методична робота щодо залучення учителів до вивчення проблематики та практики компетентно орієнтованої педагогіки. Як свідчить історична практика, перехід до нової педагогічної парадигми вимагає від фахівців (теоретиків, методистів, учителів) напружених зусиль і навіть певної перебудови професійної свідомості. На нашу думку, саме тут доцільно активізувати спільну роботу управлінь освіти і науки міських, районних виконавчих комітетів, педагогічних колективів і кафедр вищих навчальних закладів з підготовки вчителів по розробці наукових програм, створенню експериментальних майданчиків для розв'язання даної проблеми, і вважаємо, не тільки з даного питання, а й для пошуку шляхів удосконалення всього навчально-виховного процесу, особливо побудови його на основі компетентнісного підходу, для апробації результатів і впровадження їх у практику роботи шкіл. Досвід засвідчує, що тандем науковців та вчителів-експериментаторів досягає позитивного результату, коли тема дослідно-експериментальної роботи одночасно сприймається як загальношкільна науково-методична проблема, тоді опанування кожним учителем методологією і методикою науково-дослідного пошуку сприятиме підвищенню їх професійної компетенції, і, як результат, якості роботи кожного з них. Зрозуміло, що це вимагає від учасників експерименту значної затрати часу, відповідальності, а також і відповідного фінансування.

Сьогодні у науковців, вчителів-практиків викликає занепокоєння нинішній духовно-моральний стан суспільства, що вимагає необхідність посилення роботи педагогічних колективів шкіл спільно з батьками по формуванню громадянської спрямованості особистості учня як в навчальній, так і позаурочній діяльності.

Як засвідчують теоретичні напрацювання з даної проблеми, досвід роботи навчальних закладів, спільні дослідження науковців України і країн Європейської спільноти для посилення громадянського виховання учнів

створюються найкращі умови саме у позаурочній роботі, основними тематичними напрямками якої можуть бути: «Молодь пам'ятає» (охорона історичної спадщини); «Молодь допомагає» (волонтерство, соціальна робота); «Молодь захищає» (права дитини, головні свободи людини); «Молодь дбає» (охорона довкілля); «Молодь самоврядує» (шкільне самоврядування); «Молодь обирає» (вибори учнівського самоврядування); «Молодь інформує» (шкільні засоби масової інформації); «Молодь і здоровий спосіб життя» (запобігання курінню, вживанню алкоголю, наркотиків); «Молодь пізнає світ» (вивчення Європи та світу, країнознавчі проекти) [1, с.22].

У цьому сенсі значно більше, аніж це відбувається сьогодні, слід приділити увагу дитячим формуванням. Дослідники підраховали, що в Україні наразі нараховується більш як 4 тис. дитячих і молодіжних громадських організацій та об'єднань.

Дитячі організації за змістом їх діяльності і за чисельністю учасників дуже різні. Це є відмінним від колишніх формувань. На зміну ідеологічній, політичній меті прийшли моральні орієнтири. Масовість перестала бути обов'язковою. Навпаки, основна увага в них приділяється соціалізації і персоналізації особистості. Але необхідно пам'ятати, що дитина як член суспільства повинна навчатися підпорядковуватися не тільки статутам окремих об'єднань, а й вимогам усього соціального середовища. Саме тому педагогічні працівники повинні співпрацювати і спрямовувати виховну діяльність у дитячих об'єднаннях таким чином, щоб допомогти їх членам адаптуватися до інтенсивних соціальних змін, утвердити відчуття власної причетності до розвитку суспільства, держави, навчитися самостійно розв'язувати проблеми особистих взаємин, брати відповідальність на себе, конструювати самого себе і навколишній світ за різних життєвих обставин тощо.

Для цього необхідно використовувати в діяльності об'єднань такі різноманітні методи і форми, щоб досягти баланс інтересів взаємодіючих сторін (дітей та їх керівників), який потрібен, щоб дитячі об'єднання як ресурс, стратегічно значущий для держави, не було використано на шкоду дитини.

Саме тут виникають значні труднощі, бо нині в Україні приватні особи опікуються фінансуванням дитячого руху більше, ніж державні установи. А як відомо, «той хто платить, той замовляє музику». Це означає, що дитячі чи юнацькі об'єднання, які функціонують при різних партійних структурах, релігійних осередках, закладають в свідомість молоді те, на що є замовлення. Виникає занепокоєння, що тим самим може бути порушена

як мета, так і цілісність виховного процесу взагалі. Тому, за нашим переконанням, до проблеми ролі педагогічних кадрів у діяльності дитячих об'єднань держава, а значить і всі органи державного керівництва освітою повинні повернутися обличчям. Але, на жаль, мусимо констатувати, що майже відсутні теоретичні засади діяльності сучасних дитячих об'єднань, недостатньо розробленим є методичне забезпечення їх діяльності, чітко не визначено шляхи співпраці педагогічних колективів із дитячими громадськими об'єднаннями.

Отже, проблем, як свідчить досвід, багато. Численні публікації, спостереження, спілкування з молоддю показують, що в кінцевому рахунку доля нації, держави, доля наших з вами дітей і онуків залежить від того, до якої міри ми здатні усвідомити, що саме освіта є стратегічним механізмом відродження ментальності, інтелектуально-духовним ресурсом держави.

1. Організація громадянського виховання у позакласній роботі // Євробюлетень. – 2006. – № 2. – С. 22.
2. Пачовський В. Українці як нація. – Нью-Йорк, 1918. – 16 с.
3. Філософський енциклопедичний словник. – К. : Абрис, 2002. – 742 с.
4. Янів В. Соціальні інстинкти українців // Визвольний шлях. – 1954. – № 5. – С. 35–42; № 6. – С. 36–42.
5. Ярема Я. На педагогічні теми // Яким Ярема. – Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2003. – С.109 – 117.

*Гірська школа Українських Карпат: Науково-методичний журнал (Івано-Франківськ). – 2006. – № 1. – С. 131-134.*

## ОСОБИСТІТЬ УЧНЯ В СИСТЕМІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Сьогодні, коли ми всі працюємо над втіленням в життя головної мети сучасної української системи освіти – створити умови для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України, формувати покоління, здатні навчатися впродовж життя, створювати й розвивати цінності громадянського суспільства – відбулася зміна мети виховання й навчання. На перший план тепер виступає не сукупність знань, умінь і навичок (хоча і це надзвичайно важливо), а вільний розвиток особистості

людини. Отже система освіти України передбачає розвиток особистості дитини, підлітка, юнака, демократизацію та гуманізацію навчально-виховного процесу в усіх типах навчальних закладів.

Взагалі розвиток сучасної освіти позначений переходом від суб'єкт-об'єктної до суб'єкт-суб'єктної системи виховання. Саме цей підхід сприяє утвердженню людини «як найвищої цінності, навколо якої ґрунтуються всі інші суспільні пріоритети». Він будується на принципах самостійності особистості, глибокої поваги до неї, врахуванні її індивідуальності, а тому суттєво гуманізує навчально-виховний процес, наповнює його високими морально-духовними переживаннями, утверджує принципи справедливості і поваги, максимально розкриває потенційні можливості людини, стимулює її до особистісно-розвивальної творчості. У період реформування загальноосвітньої школи ми багато говоримо про зміст освіти, про утвердження норм і цінностей, які повинні бути притаманні людині ХХІ ст., про пріоритетні напрями виховання в сучасній школі.

Аналіз останніх документів, рекомендацій Міністерства освіти і науки України свідчить, що нерідко вони носять характер постановки загальних проблем або окремих вказівок, іноді забуваючи про учня, про те, що навчально-виховний процес цілісний і двосторонній. І як би творчо не працював педагог, якщо не запрацює *учень*, то весь навчально-виховний процес взагалі не відбудеться. Тому проблема особистості учня в загальноосвітній школі є актуальною.

На перший погляд, здається, що ця проблема є ніби то простою, зрозумілою. Насправді ж вона вимагає постійного повернення до психолого-педагогічного аналізу шкільної молоді. Це пояснюється тим, що *учень* – це дитина від 6 до 17-18 років, яка з великою швидкістю, під впливом різноманітних факторів змінюється. Тому розгляд питання про особливості співпраці учнів різних вікових категорій з педагогами в навчально-виховному процесі є темою постійного обговорення всіх категорій учителів: учителів 1-4-х класів, класних керівників і вчителів-предметників. Сьогодні необхідно врахувати особливості учнів основної та старшої школи, де триває поступовий перехід до профільного навчання. Підкреслю, що саме сьогодні особливо важливою є робота (педагогічна, психологічна, інформаційно-організаторська), спрямована на допомогу учням у виборі профілю навчання.

А проблема психолого-педагогічної підготовки учнів, учителів до спільного навчання та виховання дітей з особливостями розвитку та їх

здорових однолітків? А гармонізація шкільного навчання, що вимагає поставити всі навчальні предмети в рівні умови? Всі ці аспекти потребують окремого розгляду. Ми зупинилися лише на окремих аспектах психолого-педагогічних досліджень стосовно особистості учня в системі загальноосвітньої школи.

Удосконалення навчально-виховного процесу в навчальному закладі залежить як від педагога, так і від учня. Тому неприпустимим є спрощене розуміння педагогом розвитку учня лише як оволодіння ним певною сумою знань, умінь, навичок. Сьогоднішній *учень* має власні цілі і широкий аспект пізнавальних інтересів, тому ставити його в залежне положення «вихованця» не оправдане. *Учень* хоче мати можливості самостійно вибирати цікаве для себе завдання, вчитися знаходити гіпотезу, рішення, планувати його виконання, здійснювати це рішення і розвивати здатність самого себе контролювати. У сучасного учня посилено бажання оволодівати теоретичними положеннями загальних навчальних предметів в єдності з практичними явищами майбутньої професії. *Учень* свідомо вивчає ті предмети, які відповідають його навчально-пізнавальній мотивації, потребам і здібностям саморозвитку, самоконтролю дій. Він володіє творчими і мислительними операціями і прийомами, в нього сформовані вольові звички і навички адекватного ставлення до навколишнього.

Ми сьогодні виходимо з переконання, що особистість учня в навчально-виховному процесі має бути *абсолютною цінністю*, а це означає, що особистість не може бути всебічно сформована примусово. Тому всі компоненти цього процесу повинні розглядатися через призму особистості того, кого навчають, його потреб, мотивів, здібностей, активності, інтелекту та інших індивідуально-психологічних особливостей. Зосередженість на потребах учня припускає знання викладачем цих потреб. Доведено, що *учень* ґрунтовно засвоює перш за все той матеріал, який потім можна застосовувати на практиці, який йому потрібний і цікавий. З цього випливає проблема класно-урочної системи, яка дуже часто стає гальмом у розвитку особистісних інтелектуальних зацікавлень учня. А це вимагає як перегляду позиції й стилю взаємодії вчителя з його учнями, так і нового усвідомлення учнями себе і своєї ролі у процесі навчання. Тому необхідно зробити акцент на значенні *мотивації навчання школярів*, що впливає із сутності нової моделі освіти: навчальна діяльність тільки тоді буде ефективною, коли в самого учня виникне бажання вчитися. Таким чином, проблема виховання мотивації учня стає однією з центральних для сучасної школи.

Якою ж постає особистість учня в сучасній системі загальноосвітньої школи? Нас цікавив, зокрема, загальнокультурний рівень старшокласників. Ми провели дослідження, яке дозволило виділити таку закономірність: якщо виявляється факт читання художньої літератури, то він стосується всіх учнів класу, де проводилося анкетування. І навпаки: якщо у класі діти не люблять читати, то теж практично всі. За нашими спостереженнями, такий стан у шкільній практиці пояснюється в першу чергу зацікавленістю (чи незацікавленістю) цим питанням класовода, вчителя української літератури та вмінням і бажанням (чи небажанням) класного керівника використовувати твори сучасних українських письменників у навчально-виховному процесі.

Показовим став аналіз телепрограм, які дивляться старшокласники. Виявилось, що основна маса учнів надає перевагу суто розважальним програмам. При цьому тільки кожний п'ятий старшокласник регулярно дивиться телевізійні новини, а це свідчить про політичну байдужість певної частини шкільної молоді. Як позитивне, слід підкреслити, що з переходом учнів з основної до старшої школи спостерігається чітка еволюція їхніх інтересів при перегляді телевізійних програм у кращу сторону: поступово посилюється інтерес до пізнавальних та аналітично-почуттєвих програм, які вимагають аналізу, узагальнення переживань та прийняття власної точки зору; спортивних програм та перегляду кінофільмів. Інтерес випускників до пізнавальних програм зростає у чотири рази у порівнянні з учнями 8–9 класів.

Найбільше цікавлять учнів старших класів обласних центрів (у порівнянні з учнями сільських шкіл та райцентрів) проблеми негативних проявів серед молоді, питання криміналістики. На нашу думку, пояснити таку тенденцію можна кількома причинами. Серед них: звуження інформаційного простору, ставлення оточуючого середовища до суспільних проблем, а також пріоритет матеріальних цінностей перед морально-духовними.

Ущербність культури для багатьох молодих людей обумовлена недоступністю багатьом учням музеїв, театрів, виставок, а також впливом «чорної» продукції преси, радіо, телебачення. Саме останнє, враховуючи, що кожна людина має поріг сприйняття (чи не сприйняття) негативу, а у дітей він невисокий, веде до руйнації особистості. Це небезпечно – хвороби, зокрема психічні. До цього треба додати: негативна інформація запам'ятовується краще, а як вважають вчені: стійкі стереотипи можна здолати лише через 60 років, тобто через два покоління.

Особливе занепокоєння викликає захоплення молоді комп'ютерами. Ми маємо на увазі не вміння користуватися новітніми технічними засобами – це необхідно для людини ХХІ століття, а нерідко зведення всіх уподобань лише до розважальних програм або ігор. Так, на наше запитання: «Якщо Вам запропонували би комп'ютерну гру або прочитати цікаву книжку, що б Ви обрали?» – були дані такі відповіді: 57% респондентів зазначили, що вони трохи погралися б на комп'ютері, а потім почитали, 42% школярів відповіли, що вони бажають тільки грати на комп'ютері, і лише 11% надали перевагу читанню художньої літератури. Показово, що серед перерахованих комп'ютерних ігор перевага завжди надається не пізнавальним і логічним іграм, а в основному іграм – симуляторам, які імітують автомобільні гонки, пілотований літак, жорстокість тощо. Не секрет, що це негативно впливає на успішність учнів, їх різносторонній розвиток, на здоров'я, в основному на психіку дитини.

Не випадково в Канаді, США казино намагаються виносити далеко на острови в океан; в Монте-Карло громадянам князівства Монако взагалі заборонено відвідувати казино. А в нас на кожному перехресті гральні будинки, комп'ютерні клуби. Наші діти стають рабами комп'ютерних ігор. Але ж є й інший досвід, коли в школі створюється електронна бібліотека СД-дисків з навчальними та пізнавальними програмами, електронними підручниками, постійно відбуваються «подорожі» в різні країни, музеї світу тощо.

Отже, володіння комп'ютером – потреба часу, але повинен бути раціоналізм в їх використанні. Необхідно підтримувати учнів, які знайшли додаткову інформацію з проблеми в Інтернеті, але для цього вчителі-предметники, класні керівники повинні працювати в ньому, користуватися мультимедійними енциклопедіями при викладанні різних предметів, організації виховного впливу на кожную особистість.

Сьогодні є необхідність посилення соціальної організації виховання у поєднанні з створенням всіма разом і кожним окремо для всіх здорового соціально-психологічного клімату чи атмосфери психологічної безпеки, взаємоповаги та міжособистісного сприйняття один одного без страху бути приниженим, відкинутим є вимогою часу. Тому необхідно постійно створювати умови, в яких учні почувалися б комфортно й безперечно, де педагоги розуміють проблеми підлітків і вміють сприймати їх такими, якими вони є, бажаючи допомогти, але учні, в свою чергу поважають учителя. Забезпечувати для наших дітей таку комфортність необхідно вже

на рівні дошкільного закладу, зберігаючи на всіх наступних ступенях загальноосвітньої школи. Іншими словами, дитина хоче свободи, яка за словами Омеляна Вишневського, «є голосним прагненням уже дворічної дитини. І якщо її обмежувати, дитина стане інфантильною». І далі: якщо «безперестанно втручатися в життя дитини і не давати їй вільно ні почуватися, ні бажати (за Костянтином Ушинським «надто діяти»), може бути небезпечним» [4].

Отже перед нами педагогами, батьками стоїть завдання задоволення екзистенціальних потреб дитини, тобто потреб її буття, особистого існування: свободи, вільного вибору світогляду, дій, вчинків, позицій, самостійності і особистої відповідальності, саморозвитку і самореалізації, самовизначення і творчості тощо. Але тут слід зауважити, що для учнівської молоді, враховуючи вік дітей, рівень їх соціалізації та виходячи з того, що навчально-виховний процес є керованим, такі категорії, як свобода, демократія відрізняються від усталеного в науковій літературі. Це відрізняє гуманне ставлення до особистості учня в нашій школі від практики, наприклад, сучасної американської, де гасло «поваги до людини і її прав» доведено до абсурду.

У книзі відомого українського педагога М. Красовицького, який останні роки перед смертю жив у США, наводяться слова американського професора Ентоні Джонса. Той професор був незадоволений тим, що у пострадянських країнах, незважаючи на процеси демократизації, все ще відчуваються залишки тоталітарної школи: «учні встають, коли до класу входить учитель, піднімають руку, коли треба задати питання, навіть просять дозволу вийти...». І нібито все це принижує людську гідність... [2, 222]. Хотілося б сподіватися, що справжня демократизація і гуманізація не означають відмови від віковичної поваги до старших узагалі і до вчителя зокрема.

Інша справа, що керівництво навчально-виховним процесом повинно здійснюватися з повагою до особистості учня, на основі особистісного підходу до нього, без ігнорування індивідуальних запитів і потреб учня, коли головним критерієм якості виховання повинен бути особистий розвиток дитини. А це вимагає від нас, педагогів, кардинальних змін у методиці навчання й виховання. І тут, безперечно, необхідно наголосити на вмінні педагога безконфліктно будувати спілкування, взаємодію з класом, з педколективом, батьками.

Проте, за результатами психолого-педагогічних досліджень встановлено, що між учнями та педагогами ще виникають конфлікти.

Психологічними мотивами, що зумовлюють причини їх виникнення, найчастіше є: «непорозуміння вчителя з учнями». Факти свідчать про невідповідність реакції педагога на конфлікти. Так, за твердженням учнів основної школи, у випадку порушень норм і правил поведінки на уроці 5,3 % вчителів роблять вигляд, що не помічають дій учнів, 63,2 % школярів зазнали від педагогів образень, а 10,5 % стверджують, що вчителі вдавалися до фізичних дій [1, 55]. Як бачимо, проблема існує.

Говорячи про вільний розвиток особистості учня, не можна обійти питання необхідності її постійного самовдосконалення, самовиховання, яке В. Сухомлинський пов'язував з гуманітарною, «людяною» наукою. Він зазначав, що «інженером можна стати за 5 років, а вчитися на Людину треба все життя» [5, 6].

За даними наукових досліджень, учні загальноосвітньої школи, починаючи з першого класу, в основному несвідомо, але все ж займаються самовихованням. Вони не задумуючись називають риси, які бажають в себе виховати, або яких позбавитися. Проте далеко не завжди діти можуть відповісти: «Як це зробити?». Навіть учні основної і старшої школи (31%) на запитання «Чи знаєте Ви шлях самовиховання?» дають негативну відповідь. Це є свідченням того, що у діяльності педагогічних колективів чільне місце повинно зайняти питання підготовки учнів до самовиховання.

Отже проблем, щоб бачити кожного учня, як квітку у розмаїтті барв і почуттів, які стоять перед педагогічною громадськістю є багато й розв'язати їх можна тільки спільними зусиллями теоретиків і практиків. А для цього необхідні: взаємоповага учасників навчально-виховного процесу, творча атмосфера в шкільних колективах, позитивний психолого-моральний клімат в педагогічних колективах, співпраця та взаєморозуміння останніх з органами освіти. Тільки тоді ми зможемо виховати справжніх громадян України, створити, за словами Василя Сухомлинського, «щастя кожного вихованця».

1. Класний керівник у сучасній школі: Метод. посібник / В. М. Оржеховська, О.І. Пилипенко та ін. – К.: ІЗІН, 1996. – 156 с.
2. Красовицький М. Педагогіка, которую предали. Воспоминания. – Киев–Флорида, 2003. – 239 с.
3. Лукашевич М. Соціалізація. – К., 1998. – 110 с.
4. Мостова Т. «Педагог» із грецького – помічник дитини // Освіта України – 2004. – № 29 (16 квітня). – С. 8.

5. Сухомлинський В. Виховуй у собі людську душу і сердечні стосунки з людьми. Листи до сина // Освіта України. – 2004. – № 21 (19 березня).

*Кур'єр освіти (Івано-Франківськ). – 25 серпня 2004 р. – № 14. – С. 3.*

### ШТРИХИ ДО ПОРТРЕТУ СУЧАСНОГО СТАРШОКЛАСНИКА

Увагу багатьох читачів «Рідної школи» привернула праця доктора педагогічних наук Івана Підласого «Ідеали українського виховання» [1]. Підкреслимо один із постулатів дослідника, в якому наголошується на пріоритетності гуманістичних ідей над усіма іншими — економічними, технічними і т.д. Саме з цієї точки зору важливими є ті тенденції, що визначають сучасний стан формування молодого покоління, їх необхідно враховувати і в навчально-виховному процесі, і в повсякденному житті. Дослідник, зокрема, посилався на результати анкетування серед старшокласників, що проводилося 1998 р. У відповідь на запитання «Які головні цінності людського життя ви можете назвати?» великий відсоток опитаних надав перевагу матеріальним. Менше половини (і це дуже тривожний симптом, – зауважує автор) «не могли назвати інших вартостей, заради яких варто народитися й жити у цьому світі» [1, 2000, № 2, с. 5].

За нашими спостереженнями, такий підсумок віддзеркалює об'єктивний стан речей. І не треба закривати очі на результати подібних опитувань. Як влучно нагадав І. Підласий, «страус теж ховає голову під крило в разі небезпеки, гадаючи, що цим проблема вирішена... Ми змушені визнати, – продовжує він, – що факт серйозного зміщення вартостей у сучасній молоді таки має місце» [1, 2000, 3-4, с. 8]. Про це свідчать і результати дослідження, яке було проведено нами навесні 2001 р.

Для дослідження було взято три групи школярів західного регіону України: А – 438 респондентів 10-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів обласних центрів I–III ступеня, В – 576 учнів такого ж типу навчальних закладів, але районних і сільських, і С – 488 учнів 8-9 класів загальноосвітніх навчальних закладів I–II ступеня (переважно сільських шкіл). У ході дослідження ми звертали увагу на проблеми, що найбільше цікавлять шкільну молодь. Важливо було з'ясувати інформаційний простір старшокласників, коло їхніх читацьких інтересів, рівень ознайомлення з періодичними виданнями, уміння користуватися комп'ютерною технікою,

працювати в Інтернеті. Крім того, ми вивчали стан організації самовиховання старшокласників, їхню участь у громадській роботі.

Особливий інтерес викликало запитання з приводу того, чи читають старшокласники твори сучасних українських письменників. Софія Русова, яка визначала художню літературу як важливе джерело виховання молоді, наголошувала: «... дитина у своїй рідній мові проймається найкращими виразами краси і добра: вони злучаються в одне й утворюють перший ґрунт несвідомого ще безпосереднього зв'язку зо всім своїм рідним, нерозлучним і першим почуттям любови і краси» [2, с.69]. Проте одержані результати виявилися невтішними. Практично кожний другий респондент групи С за останній рік не прочитав жодної книжки. Аналогічну картину (різниця у 5% у кращій бік) ми отримали й у школах груп А і В. Свою позицію в даному питанні вони пояснили так: «немає часу», «нецікаво», «немає цікавих книжок» тощо. Ті учні, які дали позитивну відповідь, назвали в основному твори Ю. Андруховича, І. Багряного, П. Загребельного, Р. Іваничука, Л. Костенко, С. Пушика, Р. Федоріва, Я. Яроша.

Аналіз телепрограм, які дивляться старшокласники, показав, що основна маса учнів групи А (65%) і групи В (49%) надають перевагу розважальним програмам («Доки всі вдома», «Біла ворона», «Прихована камера», «КВК», «Мелорама» тощо). На одному рівні в усіх групах учнів залишається інтерес до перегляду телевізійних новин. І хоча можна констатувати зростання уваги випускників до програм «Без табу», «Епіцентр», «Перший мільйон», все ж таки результати опитування показують, що тільки кожний п'ятий старшокласник регулярно дивиться телевізійні новини, а це свідчить про політичну байдужість певної частини шкільної молоді. Вважаємо за необхідне наголосити, що цей показник, за результатами нашого дослідження, у студентів останніх курсів вищих навчальних закладів удвічі нижчий (!), ніж у старшокласників.

Слід зазначити, що з переходом учнів з основної до старшої школи спостерігається чітка еволюція їхніх інтересів при перегляді телевізійних програм. Отже, вчителі-предметники, класні керівники мають враховувати результати дослідження в практичній діяльності, використовувати отриману учнями телевізійну інформацію при обговоренні тем із різних предметів та в позакласній виховній роботі.

Щодо читання періодичної преси, то старшокласники груп В і С читають періодику більше, ніж учні групи А. Вони надають перевагу таким виданням, як «Експрес» (44%), «Порадниця» (24%), «Факти» (9%),



«Злагода» (6%), «Західний кур'єр» (4%), «Світ молоді» (4%) тощо. Неважко помітити, що інтерес до деяких видань збігається у всіх старшокласників, при цьому учнів останніх двох груп більше цікавлять ті, що мають порадицький, прикладний характер. Серед груп В і С тільки 6% опитаних не читають газет.

Констатуючи відсутність у частини старшокласників інтересу до книжки, до перегляду пізнавальних, наукових програм та постійного читання періодичної преси, можна припустити, що їхня проінформованість зростає за рахунок роботи на комп'ютері, зокрема в Інтернеті.

Однак проведене дослідження не дає втішних результатів. Тільки 70% учнів групи А, 32% групи В і 27% опитаних учнів групи С мають навички користування комп'ютерною технікою.

Пояснити таку ситуацію неважко, адже в багатьох школах немає відповідної техніки або використовуються застарілі моделі. Слід враховувати також відсутність професійно підготовлених педагогів; необізнаність основної маси вчителів-предметників, вихователів з комп'ютерною технікою, що не дозволяє їм застосовувати новітні технології в навчально-виховному процесі; відсутність комп'ютерів у переважній більшості сімей. Лише одиниці з них працюють в Інтернеті. Багатьом практично невідомі можливості, що відкривають мультимедійні енциклопедії у викладанні різних предметів. Це є прямим невиконанням рекомендацій Державної національної програми «Освіта (Україна ХХІ століття)» щодо широкого «використання новітніх педагогічних, інформаційних технологій». Як зауважує О. Козорог, «...учитель ХХІ століття повинен володіти не тільки інформацією про нові досягнення в галузі створення мультимедійної продукції для дітей, але й мати навички пошуку необхідної інформації у системі Internet» [3, с. 413].

Цікавими, на нашу думку є результати вивчення моральних якостей, над виробленням яких цілеспрямовано, свідомо й самостійно працюють старшокласники. Взагалі вони назвали 44 риси і якості, які намагаються вдосконалити чи виховати в собі. У таблиці наведено найчастіше згадувані з них.

*Моральні якості,  
над удосконаленням яких працюють старшокласники*

№ п/п	Якість, риса, яку бажають виховати в собі учні	Кількість учнів, %	
		8-9 кл.	10-11 кл.
1	Наполегливість	15	20
2	Чесність	17	15
3	Терпимість	11	11
4	Уміння поводитися з іншими людьми	11	7
5	Сила волі	—	4
6	Впевненість у собі	8	6
7	Працелюбність	11	—
8	Добротичливість, доброта	7	5
9	Увага до старших, до слабших	4	4
10	Врівноваженість	—	4
11	Стриманість	6	3
12	Відповідальність	6	2
13	Витривалість, мужність	11	8
14	Чуйність, щирість	—	3
15	Рішучість	4	0,5
16	Інтелектуальність	—	3
17	Справедливість	4	3

Дані таблиці засвідчують, що учні самостійно працюють над виробленням або вдосконаленням особистих морально-духовних якостей, переважна більшість яких є основою формування соціальної активності особистості. Однак цінність окремих із них для себе учні розуміють по-різному.

Так, учні групи С важливими для себе вважають такі якості, як працелюбність (між іншим, вона є суттєвим показником громадянської зрілості школярів), непідкупність, організованість, оптимізм, старанність, що практично не цікавить учнів груп А і В. Для останніх знижується значущість формування і таких якостей, як упевненість, стриманість, відповідальність, витривалість, рішучість та ін.

Натомість в учнів 10-11 класів зростає увага до розвитку сили волі (на 6%), виховання уважності (на 4%), до професійної компетентності й урівноваженості (на 2%), чуйності та інтелектуальності (на 3%) тощо. На нашу думку, такі розбіжності у виборі учнями різних груп важливих для них якостей можна пояснити насамперед особливостями їхнього психолого-педагогічного розвитку. У той час, коли учні групи С постійно намагаються виявити власне «Я», зайняти в колективі однолітків своє місце, респондентів груп А і В уже цікавить майбутня професія, необхідність самостійного виживання у складному світі.

Вивчення результатів анкетування також свідчить, що дівчата-старшокласниці працюють над виробленням таких рис, як наполегливість, цілеспрямованість, стриманість, терпимість, тактовність, працелюбність, комунікабельність, а хлопці – рішучість, еміння логічно викладати свої думки, охайність, обережність та ін.

Говорячи про сучасних старшокласників, про ті риси характеру, що є для них визначальними, ми намагалися встановити, як вони їх виявляють у своєму повсякденному житті. Для цього ми цікавилися громадською роботою учнів старших класів.

Проводячи дослідження, ми передбачали, що престиж громадської діяльності в сучасному світі знижується, здебільшого це пояснюється відсутністю матеріального заохочення. Це припущення підтвердили одержані результати. Так, 36% учнів групи А та 30% групи В дали негативну відповідь на запитання «Чи займаєтесь Ви громадською роботою?». Зауважимо, що серед учнів 8-9 класів цей показник ще більший і досягає 40%. Таку ситуацію можна пояснити багатьма причинами.

По-перше, переважна більшість учителів пропонують учням такі форми організації виховної роботи, що не передбачають їх включення у види діяльності, які створюють можливість нагромадження досвіду громадської практики; по-друге, діти не завжди задовольняють свої інтереси у запропонованих формах громадської роботи; по-третє, як уже зазначалося, не можна не враховувати притаманну школярам переоцінку цінностей, коли перевага надається матеріально вигідним видам діяльності. І, нарешті, треба дорікнути закладам із підготовки вчителів, які не спонукають студентів до прояву громадської активності.

За нашими даними, в середньому (залежно від курсу навчання) тільки 36%, тобто кожний третій третьокурсник (серед випускників цей показник ще нижчий), який готується стати в майбутньому вчителем, бере участь у

громадській роботі. Зрозуміло, що такий учитель не зможе виховати громадську активність школярів, адже у нього самого ця моральна якість не сформована.

У Державній національній програмі «Освіта (Україна XXI століття)» зазначається, що важливим шляхом реформування змісту загальноосвітньої підготовки учнів є формування в них готовності й здатності до самоосвіти. Останні документи про школу визначили перелік умінь, якими повинен володіти сучасний педагог. Серед них помітне місце відводиться вмінню «сприяти самовихованню учнів, саморозвитку їх суспільно цінних якостей...» [4, с. 24].

Як засвідчує досвід роботи вчителів загальноосвітніх шкіл, ефективність впливу на цей процес зростає, якщо педагоги постійно вивчають рівень самовиховання учнів і враховують одержані результати у навчально-виховному процесі.

Щоб установити, як це здійснюється на практиці, був проаналізований стан самовиховання учнів старших класів у загальноосвітній школі. Досліджуючи проблему організації самовиховання, без якого не може бути ефективним виховання сучасної шкільної молоді, ми запропонували старшокласникам відповісти на запитання: «Чи займаєтесь Ви самовихованням?». Ствердну відповідь дали 84% опитаних. Це є свідченням того, що практично всі учні старших класів основної і старшої ланок середньої загальноосвітньої школи розуміють значення самовиховання у формуванні особистості.

Підтвердженням нашого припущення, що старшокласники в основному свідомо займаються самовихованням, можуть бути обґрунтування учнями свого позитивного вибору. За їхніми твердженнями, займатися самовихованням потрібно, щоб «у майбутньому правильно приймати рішення, самостійно і добре виконувати свою роботу» (28%), «бути вихованою людиною» (19%), «краще спілкуватися з людьми» (11%) тощо.

Проте слід зауважити, що в ході проведеного дослідження були отримані й протилежні результати, які свідчать, що частина молодих людей старшого шкільного віку (16%) не вважають за необхідне постійно займатися самовихованням. Свою точку зору вони обґрунтували такими твердженнями: «... не займаюся самовихованням тому, що за мною доглядають батьки» (33%), «... тому, що ми ще неповнолітні» (10%) тощо.

Результати проведеного дослідження свідчать, що важливою причиною нерозуміння деякими учнями старших класів як міських, так і

сільських шкіл необхідності займатися самовихованням є відсутність цілеспрямованої виховної роботи педагогічних колективів, а також батьків.

Таким чином, ми з'ясували, що значна частина старшокласників майже не читають художньої літератури, періодичних видань, рідко дивляться інтелектуально й духовно насичені телепрограми, не вміють працювати з комп'ютерною технікою. А це означає, що більшість учнів старших класів обмежені в спілкуванні зі світом, у здобутті знань, у формуванні планетарної свідомості. Нагальною проблемою сучасної школи є пошук шляхів формування у школярів потреби у самовихованні, створенні найсприятливіших умов для саморозвитку їхніх суспільно цінних рис, без чого не може бути ефективним виховання сучасної шкільної молоді.

1. Підласий І. Ідеали українського виховання // Рідна школа. – 1999. – №3; 2000. – № 2, 4.
2. Русова С. Наша дитяча література // Нова Україна. – 1922. – Ч. 16-18.
3. Козорог О. Книга или комп'ютер // Наукові записки Харківського державного педагогічного університету ім. Г.Сковороди. Серія літературознавства. – Харків, 2001.
4. Концепція національного виховання // Рідна школа. – 1995. – № 6.

*Рідна школа. – 2002. – № 11. – С. 3-5.*

## НАВЧИТИ УЧНЯ ВЧИТИСЯ

Важливим завданням сучасної школи є розвиток пізнавальної активності учнів. Для того, щоб успішно розв'язати це завдання, необхідно всебічно стимулювати самостійну роботу учнів, розбудити в них свідоме бажання постійно займатися самоосвітою, яка є, до речі, одним із важливих структурних елементів безперервної системи освіти, що прийнята в Україні.

Слід нагадати, що в умовах тоталітарної держави самоосвіта носила досить обмежений характер, вірніше – могла здійснюватися лише у напрямі, дозволеному пануючою ідеологічною системою. Самостійність і незалежність мислення не влаштовували систему, тому що були для неї потенційно небезпечними.

Підкреслимо, що кінцева мета розвитку навичок самоосвіти – це самостійне, незалежне мислення індивіда, а воно є вкрай необхідною

рисою і ознакою сучасної людини взагалі й громадянина незалежної держави зокрема. Сьогодні необхідно насамперед озброїти учнів формами і методами самостійного поповнення знань, умінням «економічно» вчитися. Важливим шляхом досягнення цієї мети є формування загальнонавчальних умінь і навичок. На думку В. Сухомлинського, саме своєчасно і міцно сформоване вміння вчитися дає можливість розвинути пізнавальну активність учня, стає основою культури інтелектуальної праці.

Нами проведено дослідження рівня сформованості загальнонавчальних умінь і навичок учнів та підготовленості вчителів і батьків до керівництва процесом формування згаданих умінь і навичок. Анкетування охоплювало 289 учителів та приблизно 1000 учнів 9-10-х класів шкіл Івано-Франківської області.

Отримані результати свідчать, що вчителі загальноосвітніх шкіл рідко проводять цілеспрямовану роботу в цьому напрямі на уроці, а ще менше в позакласній виховній роботі. Вивчення конспектів уроків свідчить, що тільки кожний десятий вчитель при плануванні уроків передбачає розв'язання завдань, що цілеспрямовано сприяють формуванню загальнонавчальних умінь і навичок, і тільки кожний восьмий класний керівник займається цією проблемою в процесі організації виховання. Додамо, що при опитуванні вчителів на курсах підвищення кваліфікації в Івано-Франківському обласному інституті післядипломної освіти педагогічних працівників лише деякі з них давали більш-менш повну характеристику показників рівня загально-навчальних умінь і навичок школярів конкретного класу, а більшість називали лише окремі з таких показників.

Отже, можна припустити, що цілеспрямованої, систематичної роботи по формуванню в учнів загально-навчальних умінь і навичок у загальноосвітній школі майже не ведеться. Тому не дивно, що значна частина випускників шкіл має незадовільний рівень сформованості інтелектуальних умінь і навичок. Це підтверджують і результати згаданого дослідження.

Результати анкетування учнів 9-х класів шкіл Івано-Франківської області, яке було проведене нами в 1997 р., майже збігаються з даними професора Б. Степанишина, згідно з якими 81 % з 1000 опитаних дев'ятикласників не вміє планувати свою інтелектуальну діяльність; 76 % – конспектувати; 87 % – складати тези; 95,4 % безпомічні в роботі з каталогами, картотеками і бібліографічними посібниками; 89,2 % навіть не чули про самоконтроль і самоапробацію виконаного навчального завдання [1, с.43].

Такий стан роботи шкіл по виробленню в учнів умінь і навичок навчання є однією з основних причин незацікавленості учнів у здобуванні знань; він не сприяє розвитку пізнавальної активності школярів, їхній самоосвіті; якоюсь мірою навіть гальмує задоволення дитячих інтересів, нахилів, зацікавлень та здібностей. Тим самим не створюється необхідної ґрунтовної основи постійного самовдосконалення особистості.

Не випадково сучасні дослідники, кращі вчителі-практики шукають шляхи, які б сприяли міцному формуванню загальнонавчальних умінь і навичок, що у кінцевому результаті привело б до підвищення ефективності навчання і, що особливо важливо, активізації самостійної роботи учнів.

Додамо: на сьогодні вже існує чимала кількість сучасної допоміжної літератури, що містить поради з конкретних проблем самоосвіти, набування навичок «економного» засвоєння знань тощо. Але не слід забувати, що в багатьох випадках нове, як-то кажуть, є добре забуте старе. Тому ні в якому разі не можна не враховувати досвід наших попередників. Адже ми вже мали змогу неодноразово переконатися в актуальності їхніх досліджень у сучасних умовах.

Нагадаємо, що питання формування загальнонавчальних умінь і навичок виникло не сьогодні. Воно й раніше постійно турбувало науковців різних країн, в тому числі педагогів Галичини, що знайшло відображення в їхніх теоретичних доробках та педагогічній практиці.

Особливого значення ця проблема набула в міжвоєнну добу. Педагогіка 20-50-х років, як зазначав Г. Терлецький, «взяла на себе розв'язку й цієї пекучої проблеми: не тільки завдавати, але передовсім навчити, як вчитися» [2, с. 12-13]. Увага до цього питання пояснювалася динамічним характером виховання, необхідністю нової організації самостійної праці учнів у школі, що було викликано зміною взаємовідносин учителя і учня в процесі навчання, коли учень почав займати активну, діяльну позицію. Тому тогочасна дидактика почала звертати більше уваги, ніж раніше, на підготовку учня до раціонального самонавчання, самоосвіти та самовиховання. Основним постулатом розв'язання цієї проблеми у тогочасній педагогіці стало гасло: «навчити учня, як він має вчитися».

Саме у невмінні учнів відповідно організувати шкільну і домашню працю галицькі українські педагоги і практики вбачали одну з причин значної витрати часу і сил учнів, а також малоефективності результатів їхньої навчальної діяльності. Тому вони постійно були у пошуку шляхів розв'язання даної проблеми, про що свідчать матеріали педагогічних ча-

сописів. Одним із перших порушив дане питання учитель однієї з галицьких середніх шкіл М. Пушкар у публікації «Як повинен учень економічно вчитися» [3]. За його переконанням, школа повинна більше уваги приділяти формуванню в дітей навичок вчитися. Він запропонував рекомендації вчителям, за якими вони мали навчити вихованців економно використовувати час у процесі навчання.

Серед тих порад важливе місце займає питання про вироблення у школярів навичок організації процесу навчання. Автор насамперед звернув увагу на низку питань: з якого предмета і коли починати виконання домашнього завдання? Чи повинен учень мати план своєї праці? Як залежить темп роботи від бажання й настрою учня? Як краще засвоювати матеріал – уголос чи мовчки? Що значить вчитися з ритмом? та ін. Не менш важливим, на думку педагога, є підготовка школярів до самостійної постановки навчальних задач, до вироблення вміння планувати виконання різних вправ і обирати оптимальний спосіб їх розв'язання. Для цього, на думку Пушкаря, важливо виробити вміння організовувати внутрішній процес навчання, спираючись на власні психологічні особливості. Аналогічна точка зору була висловлена ще на початку ХХ ст. М. Барановським, який писав: необхідно спонукати молодь до того, щоб вона «точно спостерігала і порівнювала предмети між собою, також звертати б її увагу на дійсні і принагідні ознаки речей», вчити, «щоби видавали влучні осуди і доходили до влучних висновків і т.д.» [4, с. 31].

Для того, щоб учень досяг високих результатів у навчанні, вкладаючи в нього найменше енергії і часу, М. Пушкар радив ознайомлювати його з такими питаннями: «увага і шляхи її концентрації», «пам'ять, типи пам'яті», «залежність результатів навчання від якості і кількості наукового матеріалу», «розуміння – як основа ефективності результатів навчання», «вміння виділяти головну думку тексту – половина справи» та ін.

Своєчасними і цікавими, такими, що можуть бути творчо використані й сьогодні, були поради М. Пушкаря з конкретних проблем. Наприклад, «Як краще вчити напам'ять». Спочатку він пропонує три способи вивчення напам'ять: метод цілості, метод частин та змішаний метод, даючи характеристику кожному. А потім наводить поради щодо їх використання:

1. Якщо текст неважкий або це вірші, бажано вчити методом цілостей (читати і вчити весь матеріал від початку до кінця).
2. Якщо текст великий і виразно розпадається на менші логічні цілості, можна використовувати змішаний метод (матеріал ділиться на частини і заучується по черзі методом цілостей).

3. Щоб краще і надовго запам'ятати матеріал, необхідно повторювати частіше і довше за часом, а не багато в один раз. Найкорисніша перерва між повтореннями – це два-три дні, якщо на один «сеанс» припадає одне-два повторення. Якщо ж перерва три-чотири дні, найкорисніше повторювати чотири-вісім разів на один «сеанс».

4. Вчити напам'ять краще тоді, коли учень відчуває, що йому це вдається (цей вольовий момент підкреслювали й американські психологи і педагоги).

Однією зі складових загальнонавчальних умінь і навичок галицькі педагоги вважали вміння працювати з книжкою та іншими джерелами інформації. Характеристиками того вміння, на їхню думку, можуть виступати швидкість та глибина читання, навички роботи з текстом і логічного викладу прочитаного, вироблення бібліотечно-бібліографічних умінь і навичок тощо. Тому важливим завданням школи було навчити дітей працювати з книжкою. За переконаннями Р. Шкляра, це один з найважливіших засобів, за допомогою якого молодь не тільки знайде полегшення в навчанні та в житті, а й одержить можливість успішно займатися самоосвітою.

Наукова організація праці учнів, на думку педагогів-галичан, залежить від володіння ними різними формами нотування: вмінням складати різні види планів прочитаного, конспектування, складання тез, реферування і т. д. Тому в галицьких педагогічних часописах міжвоєнної доби систематично публікувалися як теоретичні, так і практичні поради вчителям-вихователям щодо організації роботи учнів для підвищення ефективності їхньої праці. Галицькі дидакти наголошували, що позитивних результатів у навчанні дітей роботи з книжкою досягають ті вчителі, які проводять його цілеспрямовано і систематично. Чітку систему формування у дітей навичок роботи з книжкою запропонував Р. Шкляр. Він розробив спеціальну методичку, яка включала послідовне виконання низки завдань, котрі вчитель ставив перед учнями:

1. Навчитися вибирати потрібну книжку, визначати її характер за зовнішніми ознаками. Ознайомитися з титульним листом і змістом.
2. Ознайомитися з передмовою книжки, щоби довідатися про її мету, про джерела, про засади її побудови.
3. Переглянути книжку, щоб отримати загальне враження про неї.
4. Уважно й старанно прочитати книжку.
5. Не забувати про роботу над незрозумілими словами: встановити їх значення; якщо це наразі неможливо, то виписати незрозумілі слова в словничок і пізніше знайти їх значення.

6. Виділити головну думку тексту, відповівши на запитання: «Про що прочитав?».

7. Визначити матеріал (факти, конкретні приклади, інформація), що розкриває чи ілюструє головну думку книжки. Пам'ятати, що головна думка може бути в різних місцях тексту (на початку, всередині, наприкінці, а часом навіть у висновках). Вона є основою для всіх форм нотаток (план, конспект, тези і т. д.).

8. Скласти план прочитаного [5, с. 61-62].

Досить ефективним у справі підготовки дітей до самостійної роботи з книжкою було також проведення циклу спеціальних уроків. Для обговорення могли бути запропоновані різні теми. Наприклад, «Титульна сторінка – це паспорт книжки», «Аналіз тексту» (бесіда), «Аналіз форми твору», «Визначення жанру» та ін. Під час проведення таких уроків учням ставили запитання: «Зі скількох частин складається даний твір? Назвіть кожну з них», «Чи змінюються в кожній частині події, обставини, умови життя дійових осіб? Доведіть це», «Як залежно від того змінюється основний текст?», «Прочитайте початок і кінець твору (або передайте зміст конкретної частини, уривку). Які почуття при цьому у вас виникають?» та ін.

На уроці використовувалися різні методи роботи: бесіда, заочна екскурсія, пов'язана з подіями, що описані у творі; виконання учнями ролі консультантів, опонентів; творчі домашні роботи, колективні читання, письмова фіксація прочитаного та ін. Останній метод давав можливість перевірити грамотність, привчав до більш-менш правильної фіксації прочитаного, послідовного логічного викладу. Вчитель пропонував дітям виписати, наприклад, ті місця, де описується конкретна подія.

Під час праці учнів над письмовим завданням учитель нагадував їм про граматичні правила, особливості вживання прямої і опосередкованої мови, правила оформлення цитат. Тобто, ознайомлюючи школярів з різними формами викладу, вчитель намагався вдосконалювати знання учнів з граматики рідної мови.

Завершував цикл урок-підсумок у формі класних зборів, на яких був головуючий. Один з учнів готував оглядове повідомлення про самостійно вивчений твір, далі відбувалася дискусія, а потім кожний з учасників складав протокол обговорення. Метою такого уроку було не тільки узагальнення і перевірка знань учнів щодо змісту твору, а й розвиток уваги, звички до аналізу, зіставлень, навичок пошуку додаткової інформації тощо. Водночас учні ознайолювалися також і з формою ділових записів, як протокол.

Важливим складовим елементом загальнонавчальних умінь і навичок школярів галицькі педагоги вбачали у користуванні різними джерелами інформації та вміннями їх використовувати у принагідний момент. «Відомості треба вміти не тільки здобувати, але треба також вміти ними розпоряджатися і їх примінювати в теорії чи практиці (треба вміти їх «продати»), – підкреслював Г. Терлецький. – Коли хто не вміє панувати над своїми відомостями і їх у даному моменті використати, то хочай би він мав і найширшу ерудицію, так все буде вона для нього чимсь мертвим, або що гірше, непридатним баястом, що тільки придушує умові сили й здержує їх розвитку» [6, с. 8].

Отже, галицькі українські педагоги у міжвоєнну добу усвідомили одну з найважливіших проблем школи: «Як навчити учня вчитися?». Їхні теоретично обґрунтовані міркування та практичні поради безперечно стануть у нагоді сучасним учителям.

1. Степанишин Б. Навчання не самоціль, а розвиток і виховання // Рідна школа. – 1997. – № 3 -4.
2. Терлецький Г. Виховне навчання. – Львів, 1939.
3. Пушкар М. Як повинен учень економічно вчитися // Шлях виховання й навчання. – 1934. – Ч. 4. – С. 251-263.
4. Барановський М. Педагогія. – Чернівці, 1901.
5. Шкляр Р. Уміле читання й нотування // Учительське Слово (Методика та шкільна практика). – 1939. – Ч. 9.
6. Терлецький Г. Виховне навчання. – Львів, 1939.

*Рідна школа. – 1999. – № 2. – С. 50-52.*

## ГРОМАДЯНСЬКЕ ВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПОЗАУРОЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Зазвичай у сучасній школі простежується посилення громадянського виховання школярів у навчальній діяльності, наприклад, через зміст кожної дисципліни, шляхом включення учнів у самостійну пошукову діяльність, постановки їх у позицію активних учасників процесу навчання шляхом використання інноваційних освітніх технологій тощо. Разом з тим, виховні можливості позаурочної роботи для розв'язання даної проблеми використовуються здебільшого недостатньо, не завжди спостерігається її

цілісність, системність. Між тим, як засвідчують теоретичні напрацювання із проблем освіти й виховання, досвід роботи навчальних закладів, найкращі умови для підвищення ефективності громадянського виховання учнів створюються саме в позаурочній роботі.

Однак, за даними соціологів, більшість молодих людей у країні сьогодні займають пасивну, вичікувальну позицію. Це вимагає посилення уваги педагогів, батьків, громадських організацій до виховання відповідальності учнів в умовах розширення свободи вибору, поглиблення їх політичних знань, формування потреби в їх оволодінні.

У виступах на різних конференціях і нарадах, у періодичній пресі в останній час усе частіше з'являється думка про необхідність введення в навчальних закладах предмету громадянського виховання учнів.

Ми підтримуємо думку О. Сухомлинської про неможливість розв'язання питання громадянської освіти тільки через вивчення предмету «Громадянська освіта». Це повинно відбуватися як при вивченні всіх предметів хоча, безперечно, переваги в цьому процесі повинні надавати вивченню суспільних дисциплін (наприклад, у нашому місті введено такий предмет, як «Історія Івано-Франківська»), так і в педагогічно доцільній організації позаурочної роботи

У громадянському вихованні молоді значне місце відводиться періодичним виданням, про що писала ще Софія Русова в статті «Що наша молодь читає» (1937), надрукованій у часопису «Жіноча доля» [4]. Проте, як показують реалії життя (це підтверджують і результати нашого дослідження), переважна більшість учнів не регулярно читають періодичні видання, а тих, хто читає, найбільше цікавлять молодіжні проблеми, пов'язані з негативними проявами поведінки (паління, наркоманія, проституція), криміналістичні теми тощо.

Насторожує той факт, що тільки окремі з них постійно цікавляться політичними та екологічними проблемами, а практично кожного восьмого старшокласника взагалі не турбують ніякі проблеми (або вони не спроможні були їх назвати). Це є свідченням прояву інфантилізму чи взагалі нігілізму в значній частині учнів, що дає можливість зробити висновок про недостатній рівень організації навчально-виховного процесу, позааудиторної виховної роботи, викладання суспільних, загальнокультурних дисциплін, про те, що в багатьох з них не сформована активна громадянська позиція.

Серйозну стурбованість викликає правова бездіяльність учнів старших класів у повсякденному житті. Як свідчать результати проведеного

дослідження, тільки кожен п'ятий із респондентів у тій чи іншій формі коли-небудь обстоював свою позицію при вирішенні конкретних питань. Це є підтвердженням наших спостережень щодо байдужості значної частини школярів старших класів до суспільних проблем, до зневажання в окремих випадках прав людини, про невміння багатьох із них на правовій основі розв'язувати проблеми, які виникають, тобто про недостатній рівень правової культури.

Підвищення ефективності в організації громадянського виховання в позаурочній роботі можна досягти також за таких умов:

– використання в позаурочній роботі різних завдань, що ставлять школярів у ситуації пошуку та спроб розв'язання соціальних проблем, їх дослідження та обговорення, прогнозування можливих результатів, вироблення шляхів реалізації запропонованих рішень, внесення пропозицій по їх вирішенню в органи місцевої влади; методів виховання, які активізують самостійно-пошукову діяльність учнів, створюють умови для розвитку в них творчого нетрадиційного мислення;

– включення учнів на заняттях факультативів і гуртків із суспільно гуманітарних наук у рольові ігри, виконання завдань у мікрогрупах (по 3-5 осіб), захист соціальне значущих для оточуючого середовища (місто, область, регіон, держава) проєктів, обстоювання своєї точки зору; розв'язання ситуативних завдань (вміння оцінювати ситуацію, визначати позитивні й негативні результати прийнятого рішення, протистояти тиску тощо).

Отже, щоб виховати в старшокласників громадянську позицію, перш за все важливо озброїти їх знаннями про закони й права людини, про єдність свободи вибору й відповідальності, виробити в них уміння володіти методологією творчого перетворення суспільства, включити їх в активну громадську діяльність, сформувати навички самоосвіти.

1. Пачовський В. Українці як нація. – Нью-Йорк, 1918. – 16 с.
2. Янів В. Соціальні інстинкти українців // Визвольний шлях. – 1954. – № 5. – С. 35-42; № 6. – С. 36-42.
3. Черниш Н. Соціологія. – Львів: Кальварія, 1996. – Вип. 4. – 111 с.
4. Русова С. Що наша молодь читає // Жіноча доля. – 1937. – Ч. 8-9. – С. 18-19.
5. Організація громадянського виховання в позакласній роботі // Євробюлетень. – 2006. – № 2. – С. 22.

*Педагогічний альманах: Зб. наукових праць. – К.: Херсон, 2006. – С. 46-52.*

## СВОБОДА ВИБОРУ І ПРОБЛЕМА ВИХОВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ У СТАРШОКЛАСНИКІВ

У сучасних умовах глобалізації українського суспільства перед людськими спільнотами – соціальні групи, нації, суспільство – все виразніше вимальовується необхідність вибору основоположних ціннісних орієнтирів їхнього розвитку і діяльності, що потребує відповідального, критично вивіреного ставлення людини до себе. Отже зростаюча свобода вибору, можливість вільно обирати «адресата своєї онтологічної причетності», дозволяє людині конституювати себе «як суб'єкта моральної відповідальності, обов'язку і любові» [1, 571].

У ситуації, коли помітно розширюється свобода вибору, виховання відповідальності особистості постійно зростає. На формування цієї риси людини поряд із совістю, скромністю і обов'язковістю спрямована вся система виховання В. Сухомлинського. Однак сьогодні, розуміючи свободу вибору як «роблю, що хочу», серед людей, в першу чергу серед молоді нерідко спостерігається прояв безвідповідальності в сфері своєї діяльності, які призводять до таких негативних явищ, як катастрофи, нещасні випадки, вбивства, насилування, наркоманія, алкоголізм, моральне приниження людини іншою людиною, соціальна безпритульність тощо.

Проблемі свободи вибору присвячені дослідження філософів Г. Боніна, Е. Боталов, В. Гертих, О. Дробницького, В. Шамардіна та ін. Теоретико-методологічні засади свободи як необхідної передумови розвитку особистості проаналізовано у науковому доробку А. Растригіної. Цінною з точки зору дослідження педагогічного аспекту проблеми є робота Б. Ніколаїчева, у якій він розглядає питання взаємозв'язку свободи вибору і моральної свободи. Остання, безперечно, знаходить вияв у поведінці людини, яка є основою виховання моральних рис людини, а серед них і така, як відповідальність.

Проблема виховання в учнів та молоді відповідальності актуальна в будь-якій суспільній формації і має свою специфіку. Пояснюється це тим, що в кожному суспільстві створюються різні рівні свободи (можливості) вибору для особистості, яка є умовою самої моралі, а значить і обумовлює її специфіку в кожному з них. Це, безперечно, впливає на моральну поведінку особистості, а значить і на виховання в неї такої моральної риси, як відповідальність.

Постійно знаходиться в полі зору науковців і проблема виховання відповідальності в молоді. Так філософський аспект формування відповідальності розглядається у працях Е. Боталова, Г. Йоноса, Н. Мінкіна, психологічний – Т. Гаєвої, М. Лемківського, А. Лопуховської, К. Муздибаєва, Т. Титаренко, М. Савчина, Т. Фасолько, педагогічний, а саме питання виховання цієї риси у школярів різних вікових груп, висвітлено у наукових публікаціях З. Борисової, К. Клімової, О. Кононко, В. Котило, І. Мар'єнка, Ю. Реви, Г. Урановець та ін.

Науковців давно турбує проблема співвідношення відповідальності дитини і свободи вибору. Відомий американський філософ, визначний представник прагматизму, психолог, ідеолог педоцентричної теорії і методики навчання Дж. Дьюї у роботі «Свобода і культура» ставив запитання «Чи володіння свободою вимагає якихось обов'язків? І чи настільки обтяжливі ці зобов'язання, що людська маса охоче відмовиться від свободи заради більш легкого життя?» [2, 38]. Проте спеціального дослідження цієї проблеми не існує.

Існують різні точки зору на поняття свободи вибору. В одних етичних теоріях (натуралістичне тлумачення) «свобода вибору» трактується як щось одвічно дане, притаманне людині від народження. В інших – «свобода вибору або свобода волі розуміється... як продукт людського розвитку, який формується, формується як раз під впливом моралі» [3, 53]. Ми приймаємо останню точку зору.

Свобода вибору розглядається нами як можливість свідомого морально виваженого вибору людиною своїх дій, і одночасно як умова існування моралі. Бо якщо людина не має можливості вибору, якщо її дії жорстко детерміновані природно або соціально, то вона не може нести за них відповідальність.

Свобода вибору виявляється в різних формах. Це може бути відмова від вибору або відхилення від нього. Така свобода, яка розглядається як «відчужений вибір», виявляється у тому, що людина або бездіяльна і йде у сторону, або йде по шляху найменшого опору. Якщо ж людина здійснює свій вибір, то тут є, як зазначає Б. Николаїчев, два варіанти. Один – це вибір по типу «свавілля», тобто вибір, «головним мотивом якого є бажання проявити свою автономію, незалежність». Це самоціль даного вибору, коли суб'єкт не пов'язує себе з об'єктивною необхідністю, не намагається визначити свій вибір на основі цієї необхідності. А відтак і не виявляє відповідальності.

Другий – виникнення в особистості намагання в умовах об'єктивної можливості вибору здійснювати не просто свій вибір, а правильний вибір, на основі критеріїв правильності вибору, якими є мораль.

Отже, іншими словами, не мораль виникає тому, що існує свобода вибору, а, навпаки, свобода стає можливою завдяки моралі. Проте тільки тоді, коли особистість відповідає на заклик моралі, не просто зовнішнього дотримання своїх норм, але й внутрішнього усвідомлення їх необхідності, правильності, вона стає на ґрунт моральності, а її поведінка стає специфічно моральною.

З цієї точки зору, мораль стає таким детермінатором людської поведінки, який вимагає від людини вільного вибору моральних норм, формує в нього здібність до самоуправління. Саме тому вона може висунути людині свої вимоги не тільки тоді, коли у нього є наявні суб'єктивні можливості виконувати цю вимогу, але й тоді, коли таких можливостей немає, а пред'явлені вимоги і мають своєю метою спонукати людину діяти в напрямі розширення своїх моральних можливостей. Отже тільки таким шляхом можна виховати у особистості моральні риси, а значить і відповідальність.

До розгляду проблеми співвідношення відповідальності і свободи вибору звертався К. Ушинський. За його твердженням відповідальність є основою свободи особистості в своєму виборі і одночасно без цієї свободи людина не може бути відповідальною. «Все, що здійснюється невільно, підкреслював педагог, під впливом чужої волі, під впливом страху, чи під впливом тваринної пристрасті, є якщо не аморальним, то у крайньому випадку не моральною рисою» [4, 393].

У психолого-педагогічних дослідженнях зазначається, що відповідальність дітей, починаючи зі старшого дошкільного віку, – не випадковість, епізодичне явище, а відносно стійке утворення – якість, яка формується. Відповідальність виявляється у взаємостосунках з оточуючими людьми (батьки, вихователі, дитяча група тощо) при наданні з їх сторони «значущої для дитини довіри й пред'явлення до неї відповідних вимог» [5, 114].

З цього випливає, що у повсякденному житті дитина повинна робити й те, що на даний момент вона робити не бажає. Отже їй потрібно відмовлятися від чогось цікавого й приємного, долати труднощі. І тут, безперечно, від дитини вимагається мобілізування вольових зусиль, певне самообмеження. Отже у відповідальності людини реалізується здібність регулювати свою поведінку. Рівень цієї здібності обумовлений відношенням



людини до вимог, завдань іншої людини або друзів та сформованістю в неї відповідних механізмів управління собою.

Одним з рівнів розвитку відповідальності особистості є ретельність, тобто прийняття доручення, прохань, вимог оточуючих як обов'язкових й старанне їх виконання з дотриманням заданого способу. Відповідальність характеризується доведенням початої справи, незважаючи на те, чи вона доручена, чи ініціатором виступає сама особистість, до кінця при постійній турботі про якість її виконання. Відповідальність різниться також настирливістю, терпінням, цілеспрямованістю, які виявляються при зустрічі з труднощами.

Рівень відповідальності – рівень ініціативних дій, спрямованих на користь оточуючим, коли, виконуючи справу, особистість намагається збільшити об'єм роботи, вдосконалити спосіб запропонованих їй дій. Відповідальна людина не тільки впливає на оточуючих власним прикладом, а й тим, що висуває до них відповідні вимоги, нагадує правила взаємовідносин, оцінює роботу.

Відповідальність як особистісна якість є регулятором діяльності і поведінки людини. Ступінь її розвитку визначається ставленням людини до прийнятих у суспільстві норм, своїм зобов'язанням, вибором нею життєвої позиції і правильної лінії поведінки. Особистість з високим рівнем відповідальності характеризує прийняття соціально значущих норм, принципів як необхідних, здійснення діяльності у відповідності до визначених завдань і поставлених вимог, потреба відповідати за свої дії та вчинки в першу чергу перед собою.

Отже, співставлення понять «свобода вибору» та «відповідальність» дозволило нам виділити показники рівня сформованості відповідальності в умовах свободи вибору, але у відповідності з наявними у суспільстві вимогам, порядкам, законам, спрямованістю на інтереси соціального прогресу. Серед них:

- совість і почуття сорому. За твердженням В. Сухомлинського, «саме вони спонукають людину до самоконтролю, самооцінки своїх вчинків»;
- обов'язковість (своєчасне свідоме виконання будь-якої справи без нагадування);
- прагнення постійного самокритичного оцінювання своєї поведінки;
- вміння оцінювати свою поведінку (користь або шкода собі та оточуючим; вплив на самовдосконалення);
- регуляція поведінки (бажання зробити так, як вважає за потрібне);

– активність на різних етапах діяльності (самостійне прийняття рішення про участь в конкретній справі; вільний вибір мети, методів, способів і стилів їх досягнення; міра вияву творчості при виконанні);

– ініціативність (вміння виступати в ролі організатора справи; вносити оригінальні пропозиції і знаходити оптимальні шляхи їх реалізації);

– громадська активність (свідома участь у різних видах суспільно значущої спільної діяльності, вміння вступати в систему міжособистісних стосунків).

Виокремлення показників рівня вихованості такої комплексної моральної риси, як відповідальність дозволить учителям педагогічно доцільно розв'язувати питання оптимізації виховання відповідальності старшокласників в умовах розширення свободи вибору.

1. Філософський енциклопедичний словник. – К. : Абрис, 2002. – 742 с.
2. Дьюї Дж. Свобода і культура // Читанка з історії філософії у 6 кн. – Кн. 6. Зарубіжна філософія ХХ століття. – К. : Довіра, 1993. – С. 38 – 45.
3. Николаичев Б. Моральный выбор и нравственная свобода // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 7. Философия. – 1988. – № 4. – С. 53–58.
4. Ушинський К. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної Антропології // Вибрані педагогічні твори: У 2-х т. – Т.1 – К.: Рад школа, 1983. – С. 192–471.
5. Воспитание гуманных чувств у детей / Под ред. Л. Проколенко, В. Котирло. – К.: Рад. шк., 1987. – 174 с.

*Збірник наукових праць. Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. Випуск 5 (44). Серія «Педагогічні науки». – Полтава, 2005. – С. 51 – 57.*

## ОПІКА УКРАЇНСЬКИХ ДІТЕЙ У ШКІЛЬНИЦТВІ ГАЛИЧИНИ В МІЖВОЄННУ ДОБУ

В умовах кардинальних змін у суспільному житті України, прагненні інтегруватися в європейський культурний та економічний простір відбуваються зміни в освіті та вихованні молоді. В сучасних умовах трансформації суспільного устрою спостерігається зростання таких негативних явищ, як безробіття, поширення наркоманії й алкоголізму, дитячої злочинності, агресивності, особливо серед молоді, кількості дитячих суїцидів, послаб-

лення впливу сім'ї на виховання дітей, що викликано погіршенням матеріального стану батьків, виїздами багатьох із них за кордон. Унаслідок цих процесів зростає чисельність соціальних сиріт, «дітей вулиці». Саме тому багато науковців наполягають, що у наш час необхідно посилити опікунсько-виховну функцію школи [1, с. 100].

Не менше виховне значення має опіка дітей у позашкільному середовищі. Пояснюється це в першу чергу тим, що масштаб освітянської галузі нашої країни у сфері загальної середньої освіти сьогодні дуже великий. Обов'язковість освіти, закріплена відповідним Законом держави, передбачає відповідальність освітян за створення належних умов для збереження фізичного і психологічного здоров'я дітей, за підготовку майбутнього нашої держави. Йдеться про виховання людей, які на основі розвинутих здібностей будуть впевнені в собі, їм не буде притаманне почуття меншовартості, вони вмітимуть долати труднощі, що виникають у повсякденному житті, знайдуть оптимально правильні рішення у ситуації, що виникають, підтримуватимуть свій емоційно-стабільний стан та оточення. Проте створити умови для рівнобічного розвитку дітей з урахуванням їх інтересів, задатків, масово охопити після уроків заняттями, організованими на основі дитячих зацікавлень, школа власними силами не може, беручи до уваги, зокрема, що на одного вчителя сучасної загальноосвітньої школи припадає 12 учнів. Саме тому важливе місце в розв'язанні проблем опіки дітей і молоді належить опікунсько-виховному середовищу, яке включає діяльність позашкільних закладів освіти і виховання та роботу за місцем проживання.

Як засвідчує вивчення матеріалів, цікавий досвід реалізації школами опікунсько-виховної функції був накопичений в українському шкільництві Галичини в 20-30-ті роки ХХ століття. Пояснюється це важким післявоєнним часом, коли Галичина офіційно підпала під польську окупацію, коли великі зміни у суспільно-політичному, соціально-економічному житті погіршили становище українців на теренах краю в соціальному, матеріальному, а також і моральному сенсі.

Вимога здійснювати опікунсько-виховну функцію в школі і позашкільному середовищі зафіксована в низці архівних документів, які регламентували організацію виховної роботи в українських навчальних закладах Галичини: «Проект програми виховання» (1919) [2], «Проект правника господарів кляс» (1919) [3], «Вихованне молодіжки і план виховничої діяльності господаря кляси» [4], «Інструкція про звіти з виховної роботи» (1933) [5] та ін.

Керувати виховною роботою з учнями класу як у школі, так і в позашкільному середовищі мав «господар» класу (класний керівник чи класовод для учнів молодших класів). Саме з назви тієї посади випливало, що він – «батько учнів, який бажає лише їхнього добра. При кожній нагоді належить впоювати ученикам, що об'єктом добре упорядкованого життя в суспільності й державі є: родина, громада, вітчизна – перейняті ідеалами правди, моральності, добра й краси...» Класний господар – «це голова родини, де остання це школа, а ученики се товариші – се члени родини» [3, с. 12].

Ці вимоги впливали з головної мети української школи, яка передбачала навчання й виховання свідомих громадян-українців, готових до боротьби за свободу і незалежність своєї країни. Така мета й обумовлювала необхідність постійної опіки над молодими представниками нації. Зокрема йшлося про виховання такої особистості, яка б мала «моральний освічений характер, усесторонній розвиток тілесних і духовних здібностей молодіжи», була підготовлена до життя в суспільстві, щоб вона «брала чесну і успішну участь у розв'язці культурних задач нашого часу і народу та в розв'язці загальних задач людськості, якими є етична досконалість в першу міру після každочасних вимог моральної совісті» [2, с. 8].

Як бачимо, основою характеру учня вважалося «тілесне і духовне здоров'я», що вимагало постійного піклування педагогів, вихователів про фізичне здоров'я і духовний стан всіх дітей як в урочній роботі, так і в позаурочному середовищі.

Однією з першочергових виховних функцій класного господаря була визнана потреба «якнайчастішого зіткнення з молодіжкою поза шкільними годинами: в часі перерви, прогулянок, забав, відвідування мучеників», тобто опіка дітей і молоді в опікунсько-виховному середовищі [3, с. 12].

Особливого значення надавалося залученню всіх без винятку дітей до занять плаванням. Це робилося не тільки з точки зору збереження здоров'я дитини, її фізичного загартування, а й з метою попередження нещасних випадків. Слід зауважити, що сьогодні більшість травм учні отримують у позаурочній діяльності, під час проведення позакласних та позашкільних масових заходів, змагань, екскурсій тощо. Так, щодоби близько 1000 дітей стають жертвами нещасних випадків. Якщо щороку від різних травм страждає 365 тис. дітей, а більше 4 тис. – це травми із смертельним наслідком, то тільки близько 16 учнів гинуть під час навчально-виховного процесу, решта ж – у середовищі за межами школи [1, с. 112].

Серед багатьох завдань викладання фізкультури в міжвоєнну добу, зазначених у навчальних програмах, звертають увагу ті, що повинні були сприяти покращенню здоров'я дітей; забезпеченню гармонійного розвитку всіх частин тіла, «...запобігання шкідливому впливу шкільного сидіння у спертому повітрі, запобігання скривленню хребтового стовпа, плоскогрудости, недокривності» [2, с. 8].

Для втілення в життя цих завдань, вважали педагоги, необхідно постійно дбати про зміни видів діяльності учнів: розумовий відпочинок, «відсвіження організму» на свіжому повітрі, купання дітей, участь їх у прогулянках. Саме вони сприяють розвитку організму, особливо м'язів органів дихальної системи, надають дитині «тілесного здоров'я, приносять чистість» [2, с. 8].

Незважаючи на те, що у 20-ті роки ХХ ст. у школах Галичини було введено посаду лікаря, значна частина обов'язків класного господаря була спрямована на опіку за здоров'ям дитини. Саме він повинен був визначати місця «в лавці з углядженням ( з урахуванням – Т.З.) зросту, зору, слуху», або в його обов'язки входило «визначення порядку нагляду в часі перерви в клясах...» тощо. Взагалі серед обов'язків класного господаря практично всі були спрямовані на створення умов для безпеки життєдіяльності дитини. Наприклад, учитель повинен був «почувати про гігієну домову й шкільну, тіла й духа (відповідно мешкання, убрання, пожива, заняття й розривки, провітрювання мешкання й кляси); перестерігати зовнішнього порядку в одязі, поставі, сидженню на лавці», «запобігання надмірному переобтяженню учнів, управління вимог з поодиноких предметів» [3, с.12].

Класний господар на початку кожного півроку проводив спільну нараду з усіма учителями, які працювали в класі, з приводу формування обсягу домашнього завдання учнів на кожний день, так щоб учні молодших класів могли виконати домашнє завдання за 2-3 години, а учні старших класів – за 3-4 години. Особливому контролю підлягали завдання на вихідні і святкові дні. «Учителі повинні були вважати, що нормальні святочні ферії не є призначені на науку, отже на відпочинок» [4, с. 11 ].

На цих нарадах також обговорювався список додаткової літератури для домашнього читання, яка могла бути запропонована учням з різних предметів. Тільки літературу, «що зможе зрозуміти і навчитися пересічний ученик», вчитель міг пропонувати для читання зі свого предмету [4, с.12].

Особливий наголос в обов'язках класного керівника робився на необхідності пропаганди серед учнів «шкідливості алкоголю та нікотини

на молодий організм, про вартість чесноти тіла й духа та про надужеття й передчасне полове життя» [3, с. 13].

Щоб здійснювати опіку над дітьми взагалі і в позашкільному середовищі зокрема, треба було, на думку українських галицьких педагогів, їх постійно вивчати. Необхідне «докладне, всестороннє пізнання усіх задатків, пізнішого характеру кожного учня. Усі добрі задатки розвиваються і змінюються, лихі усуваються і ослаблюються» [2, с. 9]. Тому однією з найголовніших функцій господаря класу було «пізнання характеру кожного ученика й вплив на розвиток добрих сторін, а викорінювання лихих» [3, с. 12]. Для цього і виховний процес намагалися будувати з урахуванням індивідуальних особливостей дитини, її інтересів, здібностей, зацікавлень.

Як було зазначено у проекті «Правник господарів кляс», шкільне виховання «не завершує однак виховання взагалі, бо поруч нього йде домове виховання й зачинається самовиховання» [2, с. 9]. Для здійснення самовиховання використовувалися шкільні громади, наукові гуртки, які формувалися на основі вивчення інтересів та зацікавлень учнів. У цих об'єднаннях діти виступали із самостійно підготовленими рефератами, вели дискусії, виконували різні види діяльності. Вся робота проводилася із дотриманням вимог школи праці.

Важливим шляхом опіки школярів було здійснення господарем класу «візитання станцій», тобто відвідування дитини за місцем її мешкання. Саме при відвідуванні школярів педагог звертав увагу на гігієнічні умови та моральну атмосферу у родинному середовищі; вивчав, скільки часу учень працює вдома, чи не обтяжений завданнями, якщо так, то з яких дисциплін; чи є вільний час, як він його проводить; чи не кривдять учня в школі товариші і т. д. Результати відвідування враховувалися в організації наступної діяльності господаря класу.

Важливою формою опіки дітей були так звані «інформаційні неділі». Під час цих тижнів родичі та опікуни дитини могли у визначений час зустрітися з учителями-предметниками, довідатися про успіхи та проблеми в навчанні, поведінці учнів, отримати педагогічно обґрунтовані індивідуальні рекомендації щодо розв'язання проблем у вихованні та навчанні, якщо вони виникали, то спільно вирішити який вплив школи і сім'ї необхідно здійснити, щоб допомогти дитині стати на правильний шлях [4, с. 14-15].

У розв'язанні проблеми опіки дітей багато можуть зробити батьки. Наприклад, у Станіславській гімназії на першому етапі діяльності (початок ХХ ст.) робота з батьками проводилася шляхом проведення систематичних

(раз у два тижні) конференцій. З 1928 року при цьому навчальному закладі був створений «Батьківський Кружок», який працював на підставі статуту, затвердженого на початку 1929 року, протягом усього часу існування гімназії. «Кружок» опікувався молоддю, допомагав їй не тільки у її фізичному і моральному вихованні, зміцнював зв'язок школи із сім'єю, шукав «в порозумінні з шкільною адміністрацією засобів безпосереднього позитивного впливу на молодь та способів охорони молоді від позашкільних згубних впливів» [1, с. 107-108].

У 1932/33 навчальному році виникли «клясові патронати, основним завданням яких було: підтримувати міцний, безпосередній зв'язок батьків і домашніх виховників з учнями класу, в якому вчилися їх діти, а отже отримувати картину їхніх успіхів у різних видах діяльності» [1, с. 108].

Дбаючи про створення комфортних умов співіснування учнів у класному колективі, класні господарі повинні були у виховному процесі досягати «будження любови ближніх – загальнолюдська чеснота – без огляду на віру, народність, суспільні класи» [3, с.13]. Тобто кожна дитина повинна була відчувати не байдужість, а увагу до своєї особистості, співучасть у її долі однолітків та вчителів.

1933 роком датуються два документи, які підтверджують наш висновок про те, що в міжвоєнну добу українська школа успішно виконувала опікунсько-виховну функцію. Так, інструкція «Про звіт з виховної роботи» наполягала, щоб той звіт складався 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 загальноучнівських організаціях...); 4) релігійно-моральне виховання молоді; 5) індивідуальний вплив на учнів та самоаналіз виховної роботи вчителем [5, с. 31]. Як бачимо, у вихованні дітей вихователь повинен був постійно вивчати їх, враховуючи отримані результати в своїй практичній роботі, здійснюючи індивідуальний підхід до кожного; дбати про їх здоров'я як фізичне, так і моральне, про самопочуття в колективі; постійно виховувати почуття взаємодопомоги, взаємоповаги, вміння співпрацювати. Такий висновок випливає і з інструкції «Організація роботи в класі по вивченню особистості виховника», у якій важливими показниками роботи вихователя були: рівень вияву ставлення учнів до людей: до родини і батьків, до вчителя, до друзів, до самих себе, а також вивчення їх зацікавлень і прагнень [6, с. 32].

Отже, у міжвоєнний період у Галичині важливою функцією школи була опікунсько-виховна.

1. Завгородня Т., Лисенко Н., Мажець Д.-К., Ступарик Б. Опіка над дітьми в добу трансформації суспільного устрою. – Івано-Франківськ; Ужгород: Мистецька лінія, 2002. – 151с.

2. Протоколи конференції вчителів української гімназії в м. Станіславі про виховну роботу серед молоді //Цетральний Державний історичний архів України (м. Львів) (Надалі – ЦДАЛ) – Ф. 178, оп. 3, спр. 567, арк. 8-10.

3. Протоколи конференції вчителів української гімназії в м. Станіславі про виховну роботу серед молоді // ЦДАЛ. – Ф. 178, оп. 3, спр. 567, арк. 11-14.

4. Протоколи конференцій вчителів української державної гімназії в м. Тернополі // ЦДАЛ. – Ф. 179, оп. 3, спр. 568, арк. 18.

5. Інструкція про звіти з виховної роботи // Державний архів Івано-Франківської області. – Ф. 180, оп. 1, спр. 27, арк. 30-31.

6. Організація роботи в класі по вивченню особистості вихованця // Державний архів Івано-Франківської області. – Ф. 180, оп. 1, спр.27, арк. 32-33.

*Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка.  
Вип. VIII. –Івано-Франківськ: Плай, 2003. – С. 117-122.*

## **ОПІКА НАД ДІТЬМИ В ПОЗАШКІЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ**

У Декларації прав дитини записано, що дитині повинні бути забезпечені соціальний захист і надані можливості та відповідні умови нормальним шляхом і в умовах свободи і достоїнств розвиватися фізично, розумово, морально, духовно. При виданні з цієї метою законів головним вихідним положенням повинно бути найкраще задоволення інтересів дитини. Саме тому одним із головних завдань при формуванні стратегії розвитку нашої держави є захист людини особливо в її дитячі роки, коли відбувається духовне, моральне, фізичне становлення особистості, засвоєння національних та загальнолюдських цінностей і коли навіть тимчасові нестатки й помилки дорослих здатні заподіяти шкоду і деформувати її розвиток.

Національна програма «Діти України» (1996), що відповідає Конвенції ООН про права дитини, ратифікованої Україною, і додаткові заходи по її виконанню (2001) визначають основні напрями державної політики стосовно дітей. Особливо важливим є положення про необхідність організації опікунсько-виховної роботи з дітьми у середовищі, яке їх оточує [1].

Не існує єдиної точки зору стосовно того, хто саме має бути охоплений опікою: всі діти та молодь чи тільки ті, які позбавлені природного опікунського середовища або які є недієздатними [2]. Ми ж вважаємо, що опіка мусить охоплювати всіх без винятку дітей та молодь, постійно допомагаючи їм у задоволенні їх матеріально-психологічних потреб.

Одним із принципів державної політики у сфері позашкільної освіти є правовий і соціальний захист вихованців, учнів, слухачів у їх прагненні до вільного, різнобічного розвитку особистості. Це підтверджує і «Закон про позашкільну освіту», який важливою функцією змісту позашкільного навчально-виховного процесу поряд з навчальною (задоволення освітніх потреб учнівської молоді) визначає соціально-педагогічну. Саме виконання цієї функції забезпечує розвиток процесів виховання, соціального захисту, оздоровлення, реабілітації, соціальної адаптації та організації змістовного дозвілля. Отже, важливою функцією освіти і виховання у позашкільному середовищі стає опікунсько-виховна.

Однак тепер ця ділянка роботи ускладнюється деякими обставинами. Так, період переходу на ринкові відносини приніс безробіття, економічну і виховну неспроможність багатьох сімей, а також їх розпад, суспільну непристосованість і патологічні явища серед дітей і молоді. Думки більшості батьків спрямовані на проблеми виживання, а не на виховання та дозвілля дітей. Тим часом діти у вільний від занять час залишаються наодинці з собою, зі своїми проблемами, а тут недалеко і до біди. Проблемою залишається й неможливість частини випускників шкіл, ПТУ, коледжів, а також ВНЗ одразу влаштуватися на роботу. Молодь, яка позбавлена роботи й психологічної підтримки, потрапляє у небезпечні ситуації, які нерідко призводять до згубних наслідків. Не менш важливим залишається проблема фінансування (наприклад, у 2001 році у бюджеті не були виділені кошти на позашкільну освіту).

В Україні опікунська виховна робота поза школою відбувається переважно на старих традиціях. Створюються заклади у справах сім'ї та молоді, притулки для бездомних дітей і т.п., але все це переважно державні заклади, які функціонують під егідою відповідних міністерств і на бюджетні гроші,

яких не вистачає не тільки на позашкільну освіту, а й на обов'язкову середню. Звичайно, в такій ситуації опікунсько-виховні функції мала б виконувати в першу чергу сім'я.

Сучасна сім'я, як і школа, не має вже виховної монополії. Треба пам'ятати про значний вплив на дитину середовища ровесників. Тому розв'язання проблем опікунсько-виховного впливу залежить і від діяльності суспільних інститутів, які беруть участь у вихованні і навчанні дітей, сприяють їх соціалізації. У сучасних умовах вплив опікунсько-виховного середовища набуває важливого значення для посилення опіки дітей і молоді. З цієї точки зору посилену увагу мусять викликати найрізноманітніші осередки зацікавлень, позашкільної роботи та могутній вплив на молодь засобів масової інформації (кіно, телебачення, преса, радіо, комп'ютер і т.п.)

За даними досліджень вчених (М. Коротов, А. Жмуркіна, С. Шмаков, В. Дружинін та ін.) встановлено, що обсяг неорганізованого вільного часу у школярів в дні навчання перевищує 3 години 30 хвилин, не кажучи вже про канікули та вихідні дні. Але говорити про існування умов для проведення індивідуальної виховної роботи в сучасній школі неможливо. Тепер може йти мова тільки про масові заходи, і то періодичні, про роботу невеликої кількості гуртків, у першу чергу предметних. Тому для виконання опікунсько-виховної функції необхідно в позашкільному середовищі створити умови для змістовного проведення вільного часу молоддю, для задоволення власних інтересів, у результаті чого не псувалось би життя як власне, так і оточення.

Доведено, що здоров'я, вміння знайти корисну справу, висока самооцінка, комунікабельність, уміння взяти відповідальність за власне життя та інші складові на 80-85 % залежать від самої людини. Тому робота в позашкільному середовищі спрямовується на реформування ментальності молоді з акцентом на домінуючу роль особистості в забезпеченні власної безпеки, створення позитивного емоційного стану і формування активної життєвої позиції.

Турбота про збереження і зміцнення здоров'я школярів є одним із пріоритетних практичних напрямів роботи позашкільних закладів та за місцем проживання. Ця проблема є однією з найактуальніших і водночас найскладніших у період переходу до ринкової економіки.

Основні напрями і зміст позашкільної освіти і виховання (соціо-культурний, художньо-естетичний, науково-технічний, еколого-природничий,

туристсько-краєзнавчий, фізкультурно-оздоровчий, етнічно-патріотичний, дозвільно-розважальний тощо) дозволяють створити умови для творчого, інтелектуального, духовного та фізичного розвитку дітей та молоді з різних верст населення, особливо з найменш забезпечених, у вільний від навчання час. Задоволення освітніх потреб учнів у позашкільній життєдіяльності відбувається шляхом залучення їх до наукової експериментально-дослідницької, технічно-природничої, туристично-краєзнавчої та інших видів діяльності [3].

На жаль, у сучасних умовах не вистачає приміщень для організації позашкільної роботи – і це при умові, що багато дитячих садків втратили свій статус, а їх приміщення використовуються не за призначенням: вони перетворені в гуртожитки, їдальні, кафе, контори, офіси тощо. Передаються комерційним структурам і приміщення клубів, спортивних баз, технічних станцій, гуртків і секцій: вони закриваються або стають платними, а це позбавляє багатьох дітей можливості їх відвідувати. Особливо це стосується малозабезпечених сімей, яких в Україні дуже багато. За словами Г. Філіпчука, в країні «середньорічний дохід на душу населення у п'ять-сім разів менший, ніж у середнього європейця» [4]. Через це, продовжує автор, Україна не дораховується своїх талантів, геніїв, не відкриває їх людству і світові.

В Україні існувала своя система позашкільного виховання, якій, як зазначили у зверненні діячі мистецтв до народних обранців, «засдрять і вивчають досвід роботи представники освіти різних країн світу: США, Канади, Німеччини, Японії, Франції, Бельгії тощо» [5]. Відкидаючи минулу епоху, ми почали знищувати все, водночас і те корисне, що створила не тільки і не стільки влада, як людина. А «потерпає від того вся Україна, передовсім діти», робить висновок Н. Зубицька [6]. Це обумовлено не лише погіршенням фінансового та матеріально-технічного забезпечення дитячих закладів та установ, а й послабленням організаційної роботи, відсутністю належного контролю й вимогливості щодо створення безпеки навчання, праці та відпочинку дітей, розвитку їх талантів у позашкільній діяльності. Отже, необхідно створити такі умови, щоб дитина, залишаючись під опікою не тільки школи, а й позашкільних закладів, громадських організацій, була охоплена відповідним виховним впливом. При цьому потрібно постійно пам'ятати, що найважливішою справою є допомога дітям у їхньому природному середовищі, тобто в сім'ї.

## Позашкільні заклади

### як установи реалізації опікунсько-виховних завдань

XXI століття потребує нових освітніх перетворень, радикальної модернізації. У цьому контексті велике значення належить позашкільній освіті, яка за своєю структурою і змістом є важливою невід'ємною формою виявлення та розвитку дитячих, учнівських інтересів, талантів, професійних задатків. У її системі продовжують існувати різнопрофільні і комплексні позашкільні дитячі заклади. На їхній базі відповідно до своїх інтересів та запитів навчаються і виховуються діти: дошкільнята, учні молодшого шкільного віку, старшокласники та студенти.

Позашкільні заклади, які є інтегрованою частиною безперервної освітньої системи України, мають допомогти сім'ї та школі в реалізації опікунських і виховних завдань. Позашкільні навчально-виховні заклади широко доступні для різних верств населення, в першу чергу для малозабезпечених. Вони покликані створити умови для здобуття знань, умінь та навичок у час, вільний від навчання в загальноосвітніх та інших навчальних закладах, розвитку здібностей та обдарувань вихованців, учнів та слухачів.

Основним об'єктом навчання і виховання у позашкільному навчальному закладі є конкретна дитина. Індивідуально-особистісний підхід тут реалізується не в намірах чи принципах, а на практиці. Відсутність примусу, свобода вибору заняття роблять позашкільні навчальні заклади привабливими для дитини різного віку. Саме вони дають дітям та юнацтву додаткову освіту, спрямовану на здобуття знань, умінь і навичок за інтересами, забезпечуючи потреби особистості у творчій самореалізації, організації змістовного дозвілля.

У 2000 р. кожна п'ята дитина шкільного віку була вихованцем позашкільного навчального закладу, що, доповнюючи, поглиблюючи вплив сім'ї та школи, створює умови для розвитку їх здібностей, інтелекту, сприяє духовному самовдосконаленню, професійному самовизначенню, підготовці до життя, сприяє збереженню та поліпшенню здоров'я дітей та молоді, зниженню рівня дитячого травматизму у позаурочний час.

Позашкільні заклади – це місце планової опікунсько-виховної діяльності. Цей висновок випливає з кількох їх специфічних рис. Перш за все слід відзначити менший, ніж у школі, ступінь організаційної моделі; вони мають значно більше поле свободи у визначенні меж організаційної діяльності; участь дітей у заняттях цих закладів є їхнім вибором, а не примусом, що дає їм шанс швидкого адаптування і всебічної користі для задоволення

власних інтересів, зацікавлень, тобто для їхнього розвитку; широке поле для вияву ініціативи, творчості вихованців.

Завдяки в основному безкоштовній основі роботи позашкільні установи є важливими осередками опікунсько-виховної і профілактично-соціореабілітаційної праці, в першу чергу з дітьми, що походять з малозабезпечених в економічному і виховному плані сімей, а також патологічних. Пояснюється це тим, що вони допомагають сім'ї і школі у вихованні наймолодших громадян; розповсюджують досягнення сучасної культури і техніки, дають можливість дітям широко їх використовувати; створюють умови для різнобічного розвитку особистості дітей і молоді з урахуванням їх індивідуальних здібностей, інтересів, зацікавлень, побажань. Саме позашкільні заклади в системі опікунсько-виховної діяльності спрямовують свою діяльність, з одного боку на допомогу дитині в сім'ї, а з другого — на допомогу батькам у вирішенні виховних проблем.

На жаль, у перші роки здобуття незалежності України зверталася недостатня увага на вдосконалення діяльності позашкільних закладів, що призвело до зменшення їх кількості та вплинуло на виконання ними опікунсько-виховної функції. Але завдяки зусиллям центральних та місцевих органів виконавчої влади вдалося призупинити скорочення мережі позашкільних навчальних закладів. Протягом 1998-2000 років ця мережа стабілізувалася, і у 2000 році в Україні діяли 1497 позашкільних закладів, які охоплюють 1,2 млн. дітей та підлітків.

Зміни, які відбулися у мережі позашкільних навчальних закладів у останньому десятиріччі ХХ ст., відображено в наступній таблиці:

Показники	1992	2000	Абсолютний приріст (скорочення)	Темпи приросту (скорочення) 2000 до 1992 року, відсотки
У тому числі				
Кількість – всього	1638	1497	-141	- 8,6
Комплекси, центри, палаци, будинки дошкільної роботи	816	828	+ 7	+ 0,9
Центри, станції, клуби технічної творчості	322	265	- 57	-17,7
Центри, станції, клуби юних натуралістів	234	169	- 65	-27, 8
Центри, станції, клуби юних туристів краєзнавців	70	90	+ 20	+ 28, 6
Центри, школи естетичного виховання молоді	12	20	+ 8	+ 66, 7
Флотилії	25	19	- 6	- 24, 0
Центри патріотичного виховання	6	3- 3	- 50, 0	
Дитячо-юнацькі клуби фізичної підготовки	110	64	- 46	- 41, 8
Інші позашкільні навчальні заклади	43	44	+ 1	+ 2,3

З таблиці випливає, що зростає мережа комплексів, центрів, палаців, будинків дошкільної роботи (823); центрів, станцій, клубів туристів-краєзнавців (90); центрів, шкіл естетичного виховання молоді (20). Водночас відбувалося скорочення центрів, станцій та клубів технічної творчості (57); юних натуралістів (65); центрів патріотичного виховання (50); дитячо-юнацьких клубів фізичної підготовки (46) тощо. Головна причина цього, як зазначається в інформаційно-аналітичному огляді «Освіта України», полягає у недостатньому «забезпеченні функціонування цих закладів відповідними фінансовими та матеріальними ресурсами» [8].

Конструктивні зміни, що мають місце тепер в соціально-економічному просторі України, обумовлюють тенденції для трансформації і позашкільних навчальних закладів. Основними серед них можна назвати активізацію інтересу учнівської молоді до додаткових освітніх послуг і професійного визначення; зростання ролі дітей і батьків як суб'єктів навчально-виховного процесу; посилення попиту на професіоналізм, компетентність, високий інтелектуальний рівень педагогічних кадрів. Ці тенденції знаходять відображення у створенні позашкільних закладів нового типу: навчально-вихов-

ні комплекси, творчо-виробничі центри, центри творчості дітей та юнацтва, оздоровчо-екологічні центри, театральні комплекси, кінотеатри, мистецькі і спортивні школи, профільні клуби.

У сучасних умовах набуває поширення інтеграція позашкільних і загальноосвітніх навчальних закладів різних типів: ліцеїв, гімназій, коледжів, спеціалізованих шкіл, а також дошкільних закладів і вищих навчальних закладів різних рівнів акредитації. Вони сприяють творчому самовдосконаленню та професійному самовизначенню учнів. Як засвідчує досвід роботи позашкільних закладів, однією з найбільш оптимальних форм опікунсько-виховної роботи в позашкільному середовищі є існування в комплексному варіанті клубів і центрів дитячої, юнацької творчості, студій, бібліотек, оздоровчих закладів і розвиток в окремих межах системи профільних спрямувань (еколого-натуралістичного, аграрно-виробничого напрямів, позакласні заклади технічної творчості, туризму і краєзнавства, музичні, художні, спортивні школи). Цікавий досвід по здійсненню пошуку ефективного екологічного навчання і виховання, оздоровчих функцій, застосування загальнокультурного компонента біологічної освіти здійснює Національний еколого-натуралістичний центр (м. Київ). При ньому створено Природничий ліцей та Народознавчу школу народних ремесел, де навчаються талановиті діти київських шкіл, столичної області, а під час літніх зборів – з усієї України. Значну роботу проводить центр по створенню в кожному місті, районі еколого-натуралістичних закладів, використовуючи для цього кращі базові загальноосвітні школи [9].

Важливою формою опіки дітей і молоді у позашкільній роботі є шкільні табори праці і відпочинку, туристичні та оздоровчі табори. Як правило, вони створюються насамперед для того, щоб школярі після тривалого навчального року відпочили, зміцнили своє здоров'я. Тому серед багатьох виховних завдань, які ставлять ці заклади, особливий наголос робиться: на оздоровленні дітей з використанням сил природи (сонця, повітря і води), регулярних занять фізичними вправами і спортом; на можливостях змістовної організації вільного часу школярів, що є необхідною умовою попередження негативних звичок молоді, а також безпеки їх життєдіяльності. Розв'язуються ці завдання через включення дітей, незважаючи на їх матеріальний добробут, у різноманітні види діяльності з урахуванням їх інтересів, бажань, зацікавлень. Таким чином, вихователі та інструктори намагаються захистити дітей і молодь від наслідків, викликаних поглибленням економічної нерівності сімей.

Відпочинок у літній період у таборі – це передусім різноманітна гурткова робота, походи й екскурсії по рідному краю, суспільно корисна праця та багато інших справ. Табір приваблює дітей навколишньою новизною, новими друзями, можливістю вільно вибирати заняття улюбленою справою, випробувати свої сили в тих видах діяльності, які в межах школи використовуються обмежено. Позитивний досвід організації опіки дітей під час літніх канікул накопичений в Автономній Республіці Крим, де літом 2001 р. активно відпочили більш як 123 тисячі школярів. Взагалі, у Криму функціонували 321 табір праці і відпочинку, 96 профільних таборів і 73 спортивних майданчиків. Особлива турбота була виявлена до дітей воїнів-інтернаціоналістів та обдарованих дітей, які виявили свої здібності на різних олімпіадах [10]. Для того, щоб у короткий термін табірної зміни дати можливість якомога більшій кількості дітей ознайомитися з різними видами діяльності, спробувати себе в них, у таборі створюються різноманітні гуртки, клуби, секції, студії тощо. Важливо, що в них беруть участь не тільки ті, у кого вже склався інтерес до конкретної діяльності і є певні вміння, навички. Головне у цій важливій роботі полягає у тому, щоб сприяти визначенню індивідуальних інтересів, схильності і можливостей усіх дітей. У таборі в багатьох випадках здійснюють харчування дітей, а керівники гуртків часто проводять корегуючо-ресоціалізаційні дії, спортивні заняття, і в рамках своїх мікроколективів оточують дітей опікою.

Цікавий досвід організації літнього оздоровчого табору при школі №65 Дніпровського району м. Києва. Тут при організованому відпочинку під час перебування в таборі діти беруть участь у багатьох екскурсіях, наприклад, до Центрального будинку дитячої творчості, музеїв та парків, мають безкоштовне (за рахунок районного відділу освіти) відвідування атракціонів, дитячих спектаклів, кінофільмів. Приходять до школи й артисти. Проте найцікавішими для дітей є дозвілля, організоване власними силами: презентація містечка (так назвали діти свої загони, що носять назви квітів); обрання королеви та короля табору; гра «Любов з першого погляду» та «Секрет тропіканки» [11].

Здійсненню опіки над дітьми і молоддю у позашкільній роботі сприяє застосування віками складених козацько-лицарських виховних традицій. Завдяки їм формується волелюбна, цілеспрямована, віддана державі особистість. Реалізація козацької педагогіки створює можливість для кожного творчо мислячого педагога поряд із морально-патріотичним,



громадянським, національно-державницьким вихованням на високому рівні здійснювати оздоровчо-фізичне загартування особистості підростаючого покоління. Цьому сприяє посилення уваги до розширення структур дитячих і юнацьких козацьких гуртків, куренів, кошів, Козацьких Республік, Козацьких Рад, створення вечірньо-недільних шкіл, студій, майстерень козацьких мистецтв, органів учнівського козацького самоврядування. Пріоритет у козацькому краєзнавстві, у козацьких походах та мандрівках, в екологічних акціях, трудових, спортивно-оздоровчих таборих надається залученню підлітків і юнаків до практичної участі в оздоровчо-спортивній роботі, продовженні військово-патріотичних традицій українського лицарства. Цікавий досвід формування в підростаючого покоління міцного здоров'я, високих лицарських якостей у шкіл козацьких бойових мистецтв «Гопак», «Спас» м. Львова і Полтави. Великі перспективи у розв'язанні проблеми зміцнення здоров'я дітей надає втілення в життя програм «Козацьке міцне здоров'я – в кожному українську сім'ю», «Козачки за здоровий спосіб життя» та ін. [12].

Успішно виконують опікунсько-виховну функцію позашкільні заклади, якщо вони у своїй діяльності використовують засоби народознавства. Виховання учнів цими засобами ґрунтується на «цілковитій відмові від принципу примусу та насильства над особистістю...» і досягається тим, що у центрі виховної роботи «...завжди знаходиться дитина з її духовними потребами, пізнавальними інтересами та запитам. Це дає можливість залучити учнів до різних видів діяльності, які стають для них *елементами життя, а не виховними заходами, участь у яких є обов'язковою*» [13].

Цікавий досвід опіки дітей у позаурочний час існував у Павлівській середній школі. У другій половині дня діти звільнялися від інтенсивного розумового напруження. Проте це робилося не для того, щоб звільнити їх від розумової праці взагалі, а саме для того, щоб школа ставала позашкільним виховним закладом, де в учня було повноцінне, багате, багатогранне інтелектуальне життя. Як зазначав В. Сухомлинський, «виховати розумних, всебічно розвинених людей можна лише тоді, коли діти використовують щодня не менше п'яти-семи годин вільного часу за своїм бажанням, за своїм вибором. Без цього міркування про всебічний розвиток, про виховання задатків, нахилів, здібностей, покликання лишаться пустим звуком» [14].

Створенню умов для підтримки талановитої молоді, формуванню наукової зміни, задоволенню потреб дітей та підлітків у професійному та

суспільному визначенні сприяє організація в усіх областях нашої держави Малих Академій Наук (МАН). Вони є творчим об'єднанням учнівської молоді, яке забезпечує її інтелектуальний і духовний розвиток, підготовку до активної діяльності в певній галузі науки та сприяє самовизначенню в майбутній професії. Обдаровані діти займаються у наукових гуртках, різноманітних секціях, клубах, школах юних дослідників. Підрозділи МАН працюють протягом року при науково-дослідних, вищих та інших навчально-виховних закладах. Робота з дітьми організується як в індивідуальній, так і колективній формах. Індивідуальна робота учнів проводиться під керівництвом спеціалістів на базі вищих навчальних закладів, галузевих науково-дослідних установ, конструкторських бюро, дослідних станцій та інших установ. Колективною роботою творчих груп учнів керують спеціалісти, проводячи експедиції геологів, археологів тощо. МАН організує свою діяльність і у формі конференцій, турнірів, сесійних зборів і консультацій для учнів з віддалених районів, сезонних наукових шкіл та оздоровчих одно- і багатoproфільних наукових таборів у канікулярний час. Наприклад, при Херсонському обласному відділенні МАН України працюють 38 секцій, які об'єднуються у п'яти відділеннях. Основне місце у роботі МАН належить Херсонському державному педагогічному університету. На базі ХДПУ створені філологічний, фізико-математичний, історико-географічний, технічний та хіміко-біологічний відділи, де працюють провідні науковці університету. Пріоритетне право займатися у академії надається талановитій молоді з віддалених районів [15].

Не менш ніж фізичний стан дітей та юнацтва, викликає турботу їх моральне здоров'я. А воно прямо залежить від теле- і радіопередач, кіно- і відеопродукції, книг, газет і журналів – усього, що потрапляє на очі дитини і формує її життєве середовище та сприйняття навколишнього світу. Для того, щоб діти успадкували кращі якості народу, його високу моральність, проводиться цілеспрямована робота всіх ланок цілісної системи виховної роботи. Проте така праця нерідко знівельовується тим інформаційним потоком, який щодня вливається в їхнє ще не зміцнене сприйняття за допомогою могутньої телевізійної та іншої техніки. Деякі телефільми стають справжнім «посібником» по здійсненню вбивства, розбою, пограбування, терористичних актів. Так, за один вечір перегляду телепрограм ми нарахували 19 вбивств – і жодне не повторювалося за методикою організації. Крім того, довготривалий перегляд безвибірково програм телебачення псує у дітей зір. Захистити дітей від цієї навали пропаганди зла можуть не

проста заборона (що може викликати зворотний ефект), а виробництво і демонстрація високоякісних фільмів чи інших програм, які б навчали молодь милосердю, збагачували їх душу, викликали необхідність у пошуку нової інформації, заохочували до дискусії тощо.

Можливість для розкриття справжнього творчого потенціалу особистості учня, формування її з урахуванням індивідуальних задатків, інтересів і т.д. надають також навчально-виховні комплекси (НВК). Цей новий тип навчального закладу створює на основі взаємодії з середовищем найсприятливіші соціальні і психолого-педагогічні, матеріальні, кадрові, режимні й організаційні умови всебічного розвитку особистості кожного школяра. В Україні такі НВК успішно працюють на Дніпропетровщині, Донеччині, Львівщині, Черкащині. Здійснити опіку над школярами дозволяє співробітництво школи з усіма державними, приватними, навчальними, культурними, громадськими організаціями, які розташовані в мікрорайоні. Особливе значення при цьому має демократизація позашкільного життя і гуманізація стосунків педагогів та учнів, а також взаємодія НВК з оточуючим середовищем. Головним напрямом залишається робота із виявлення нахилів, здібностей дітей для того, щоб дати можливість кожній дитині самореалізуватися, забезпечити індивідуальну траєкторію розвитку у позашкільній роботі. Саме на цьому етапі навчально-виховного процесу здійснюється широкий вплив навколишнього середовища на колектив, особистість, на їх цінності, коли соціалізації сприяють широкі зовнішні зв'язки дитини з виховними інститутами, виникають реальні умови для залучення всіх учнів до творчої соціально-корисної діяльності, яка задовольняє їх інтереси і потреби [16].

Таким чином, заклади позашкільної освіти і виховання є важливою ланкою опіки дітей і молоді. Саме вони створюють умови для розвитку творчих якостей інтелекту, постійного зростання потенціалу творчої діяльності, формування психічних якостей творчої особистості, виховання дітей та підлітків здатності до творчого спілкування. Ця робота допомагає розв'язати проблему превентивного виховання молоді, попередження тих проявів серед молоді, що дедалі більше турбують суспільство. Бездуховність значної частини підлітків, їх зневіри в ідеалах, споживацького ставлення до сім'ї, суспільства, природи, різкого зростання в дитячому середовищі асоціальних проявів: жорстокості, насильства, моральної розпусти, загострення злочинності серед неповнолітніх, і, водночас, необхідність поліпшення здоров'я молоді.

Особливою опікою у позашкільній роботі повинні бути охоплені діти з вадами здоров'я, а особливо діти-інваліди, яких в Україні у 1999 році нараховувалося 115 тис, а в 2001 – вже 150 тис. Для таких дітей у позашкільній роботі має бути створений психологічний комфорт, умови для розвитку їх здібностей, талантів, організоване їх професійне навчання й виховання, скоординована діяльність з установами, фірмами по їх працевлаштуванню. Це формує у них впевненість у собі, навчає їх переборювати труднощі, дозволить відчувати себе потрібними оточуючим, допоможе у поліпшенні фінансового становища.

Особливої уваги потребують діти-сироти. Чи не найстрашніше в сирітстві не відсутність належного догляду, а те, що самотність руйнує дитину як соціальну істоту й особистість [17]. Уникнути цього «душевного руйнування» можна, включивши дітей у різноманітні види позашкільної освіти і виховання. Саме в ній дитина задовольняє свої інтереси, намагається знайти своє покликання й талант, професійно визначитися, знайти місце в житті, розширити коло спілкування, навчитися поборювати труднощі.

Вимоги до опікунсько-виховної роботи зростають, а це вимагає створення інтегрованої опікунсько-виховної системи, розширення поля виховної роботи при умові координації діяльності всіх установ та організацій, що розташовані на території населеного пункту або мікрорайону і які беруть участь у ній. Це вони повинні оточувати дітей виховною опікою після шкільних занять, розвивати їхні інтереси і здібності. Особлива роль у цій роботі відводиться органам місцевого самоврядування, особливо розв'язанню ними проблеми фінансування.

### **Організація опікунсько-виховної роботи за місцем проживання**

Державна політика у сфері формування та навчання контингенту вихованців, учнів, слухачів позашкільних навчальних закладів спрямована як на створення умов для здобуття ними якісної позашкільної освіти, так і на координацію у вирішенні цього завдання зусиль органів виконавчої влади, органів місцевого самоврядування, підприємств, установ, організацій, об'єднань громадян та сім'ї.

Логічним продовженням опікунсько-виховної роботи в школі, позашкільних закладах і водночас у тісній взаємодії з ними є робота з дітьми

за місцем проживання. Так, якщо 8 % вільного часу діти проводять у школі, 20-25% – у позашкільних, культурно-просвітницьких, спортивних закладах, то за місцем проживання – 60-70 % вільного часу [18]. Характерно, що за місцем проживання проходить і основна частина позаробочого часу дорослих.

Найбільш значущими видами діяльності при організації вільного часу у мікрорайоні опитувані дорослі відзначили: заняття за інтересами (46%) і спортивну діяльність (54 %). Саме ці види діяльності за місцем проживання дозволяють здійснити опіку молоді: поєднати дітей і дорослих, здійснити громадський і педагогічний вплив на сім'ю, на розвиток сімейного колективу, для спільної діяльності людей різних поколінь, прилучити дорослих до активної участі у виховній роботі з дітьми.

Разом із тим робота з молоддю за місцем проживання вимагає критичного переосмислення. Викликано це тим, що у сучасних умовах складно вчасно передбачати ті зміни, протиріччя, які відбуваються у молодіжному середовищі, впливати на відносини різних поколінь людей, особливо за місцем проживання, яке є найбільш анонімною та замкненою (за даними соціологів, для великих міст характерним є те, що 50% людей, які живуть в одному під'їзді, не знають своїх сусідів). Тільки скоординовані дії всіх установ та організацій можуть успішно вирішити виховні проблеми, які тепер з'являються у місцевому середовищі; а воно, по суті, є тим простором, де суспільство реалізує різні форми діяльності, творячи таким чином умови власного життя і задоволення матеріальних і духовних потреб його членів. Місце проживання стає центральною ланкою середовищної опіки, одночасно будучи найбільш вигідним місцем, зауважує Д.-К. Мажец, для організації планових позашкільних опікунсько-виховних дій. За твердженням дослідника, «суспільно-виховні осередки, які діють у мікрорайоні, є найбільш потрібними закладами в сучасних умовах розвитку нашої системи опіки і виховання» [19].

Існуючі негативно-виховні явища не можуть не впливати на дітей та молодь. Дуже часто їм необхідна допомога виховних установ, переважно тих, які розташовані за місцем проживання, бо основною сферою діяльності дітей і підлітків є найближче середовище. Освітньо-культурні заклади в мікрорайоні як важливі осередки опікунсько-виховної системи повинні бути головним центром цілеспрямованих діагностично-прагматичних і виховних дій. Крім опікунських завдань, середовищні установи мають завдання формувати нові зразки поведінки.

В організації планових опікунсько-виховних дій у мікрорайоні важливе місце належить Будинкам культури. І хоча з економічних обставин (приватизація приміщень, зникнення великих підприємств, які колись частково фінансували діяльність таких будинків) їхня кількість зменшилась, проте вони і далі залишаються важливим місцем проведення вільного часу учнів і молоді.

Великою популярністю як колись, так і тепер користуються в дітей та молоді заняття, що допомагають не тільки змістовно проводити час, а й розвивають зацікавлення здібності (музичні, художні, танцювальні). Діти і молодь стверджують, що набуті елементи культури, відповідні знання, навички допоможуть їм у майбутньому житті.

У Будинках культури заняття не є обов'язковими, деякі з них платні, але, незважаючи на це, молодь охоче їх відвідує. Такі заклади не були штучним витвором минулого (хоча, звичайно, вони несли на собі відбиток певного часу). Тому слід оточити їх особливою турботою і зміцнювати їхню роль у культурно-освітній системі як місце розвитку культури і виховання молодого покоління в найближчому йому середовищі проживання.

Прикладом середовищних опікунсько-виховних установ є кімнати школяра, які частково діють при окремих ЖЕКах. Діти і молодь, що відвідують заняття в цих осередках, походять з різних суспільних середовищ та різного типу сімей (повних, що мають обох батьків, та неповних сімей). Найбільшою популярністю серед дітей і молоді користуються заняття з туристичного краєзнавства, моделювання, комп'ютерної техніки, художні, танцювальні, музичні, спортивні. Колись існував цікавий досвід роботи дитячих майданчиків, що сприяло створенню умов для розв'язання проблем опіки дітей і молоді у мікрорайонах. Там створювалася можливість змістовно організувати проведення вільного часу дітей та одночасно створити умови для їх компенсаційної діяльності, що не в змозі зробити для всіх учнів школа під час навчально-виховного процесу. Тут можна було взяти участь у позаурочний і канікулярний час у святах «Здоров'я», спортивних іграх, сімейних естафетах, змаганнях із спортивного орієнтування, в обладнанні та ремонті спортивних споруд, дитячих ігрових майданчиків тощо. До таких форм роботи варто повернутися.

Важливою формою опіки дітей і молоді є туристсько-краєзнавча робота. Саме цей напрямок виховної діяльності виступає могутнім засобом героїко-патріотичного, морального, трудового виховання молоді, форму-

вання в неї світогляду, одночасно саме він створює умови для розвитку творчих здібностей, допитливості молоді, зміцненню її здоров'я.

З метою опіки дітей і молоді використовуються різні організаційні форми краєзнавчо-туристської діяльності; гурток, секція, клуб, товариство, а також стаціонарні (робота на майданчику подвір'я, уявні подорожі по регіону, по країні, які можуть передувати туристичним подорожам; вікторини, краєзнавчі естафети та ін.) і туристичні форми (прогулянки, екскурсії, одноденні і багатоденні походи, експедиції). Щоб участь дітей у будь-якій формі краєзнавчо-туристської роботи сприяла їх різнобічному розвитку, задоволенню їхніх інтересів і водночас гарантували їм безпеку життєдіяльності, необхідно дбати про поведінку дітей, яка повинна узгоджуватися із туристськими традиціями: прибирання місця після привалу, у поході все спільне, семеро одного не чекають, дотримуйся етики спілкування.

Проте слід пам'ятати і враховувати, що, беручи участь у діяльності позашкільного середовища, діти і молодь приходять туди, як зазначає Д.-К. Мажец, «з певними окресленими предпозиціями як в інтелектуальній, так і емоційній сферах. Знаходячись в новій для себе ситуації, вони мусять підпорядковуватися вимогам, які ставить організація занять в гуртках за інтересами, мусять уміти налагоджувати правильні контакти з незнайомим оточенням (керівники, колеги, адміністрація), навчитися виконувати окреслені завдання» [20]. Тому на допомогу дітям доцільно створити раду друзів із представників школи, батьків, громадських організацій, культурно-освітніх, наукових, медичних, позашкільних закладів, а також керівників фірм, підприємств, які знаходяться у даному мікрорайоні. Рада здійснює практичну підтримку школі, створює в мікрорайоні такий морально-психологічний клімат, який сприяє розвитку здібностей, талантів кожної дитини.

Отже, завдання опіки дітей у позаурочний час може бути розв'язане при умові використання можливостей клубних закладів та організації роботи з учнями за місцем проживання. Сподіватися на розвиток мережі позашкільних закладів тепер немає сенсу, тому необхідно вести пошук шляхів, які забезпечують зайнятість позашкільною роботою всіх дітей на тій базі навчальних закладів, які існують. Перспективною формою організації спільної позашкільної роботи закладів різних систем і відомств може стати культурно-спортивний комплекс (КСК). Він створюється для об'єднання зусиль різних організацій і закладів, його мета – не тільки забезпечити організацію дозвілля учнів, а й створення умов для підвищення

рівня фізичної вихованості учнів, зміцнення їх здоров'я, зайнятості у вільний час. До її складу входять різні заклади, незалежно від їх відомчої приналежності: клуби, бібліотеки, парки відпочинку, спортивні споруди, музичні, спортивні, художні та інші школи, спортивно-технічні клуби, кінотеатри, культурно-спортивні бази навчальних закладів (включаючи й школи) та позашкільні заклади. Комплекси можуть бути створені в масштабах району, міста, села. Керівництво комплексом здійснює координаційна рада. У ній повинні бути особи від адміністрації фірм, акціонерних товариств, трудових колективів та організацій, які розташовані в зоні діяльності КСК, керівники і спеціалісти закладів, що входять у комплекс, представники різних молодіжних об'єднань та організацій. Координуючу функцію здійснюють центри дитячої творчості, які повинні методично спрямовувати діяльність позашкільних секторів клубних закладів, інших позашкільних і культурно-просвітницьких, спортивних закладів.

Нові умови життя викликають необхідність організації таких планово-опікунських дій, які у недалекому минулому були просто неможливі. Враховуючи, наприклад, те, що значна кількість сучасних старшокласників у майбутньому хоче присвятити себе бізнесу або правознавству, у мікрорайонах створюються «молодіжні юридичні консультації». Для роботи в них учасники попередньо вивчають основи правових знань; юристи мікрорайону читають для них лекції з основ права; найбільша увага приділяється ознайомленню школярів з правами дитини і молоді; організується перегляд відеокінофільмів на правову тематику з наступним їх обговоренням, проводиться огляд інформації криміналістичного змісту з періодичних видань із встановленням причин скоєння злочинів. Наступним етапом цієї роботи є участь дітей у рольових іграх на правову тематику. Не менш цікаво проходять заняття у школі бізнесу. Головне, що старшокласникам це цікаво, що вони не проводять свій вільний час марно, без нагляду і контролю старших, а займаються улюбленою справою.

Така форма опікунсько-виховної роботи може бути складовою частиною молодіжних шкіл – клубів. Прикладом може бути діяльність клубу «Ділові ініціативи», створеного вчителем фізики Івано-Франківської школи № 20 Л. Аронець при підтримці управління в справах сім'ї і молоді облдержадміністрації та управління освіти міськвиконкому. Основна його мета – допомогти учням підготуватися до самостійного життя: сприяння розвитку освіти серед підростаючого покоління, сприяння соціально-економічній, правовій та психологічній адаптації молоді на сучасному етапі.

Керівник клубу ставить перед собою завдання – створити навчальні курси та семінари з економічної, політичної і правової тематики; проведення практичних занять з менеджменту, розвитку лідерства, ділової мови; залучення школярів до комп'ютерних занять, проведення ділових ігор тощо. До співпраці педагог залучила найбільш ініціативних та енергійних старшокласників із загальноосвітніх шкіл міста. Учасники не тільки самі вчать, а й намагаються навчити інших [21].

Робота в мікрорайоні будується, виходячи з концепції, що кожна молода особа талановита і необхідно допомогти їй виявити свої здібності, спрямувати творчу ініціативу у правильне русло, раціонально організувати її вільний час, що забезпечить успіх превентивного виховання.

Для успішної праці в сфері опіки і виховання дитини є потреба координувати діяльність багатьох суб'єктів; школи, позашкільних закладів, громадських організацій та сім'ї, яких об'єднує багато спільного: визначені завдання і функції відносно вихованців, переданих суспільством під їх опіку, подібні сфери діяльності, що окреслені змістом виховання. Щоб не повторювати чи розпорошувати опікунсько-виховні дії, створити умови для узгодження, гармонізації та упорядкованості усіх опікунсько-виховних установ, організацій і сім'ї, школа як авторитетна виховна установа, повинна стати координатором цих дій на своїй території.

Школа, яка виступає центром інтегрованих дій у середовищі, виконує керівну, консультативно-методичну, контролюючу та координуючу функції. Педагоги школи повинні постійно вивчати виховні можливості батьків, колективів підприємств, фірм, де вони працюють, щоб виявити, яку допомогу вони можуть надати школі в залученні дітей до позаурочної виховної роботи (керівництво гуртками, налагодження спортивної роботи, проведення екскурсій, туристичних походів по рідному краю, етнографічних експедицій, зустрічей з цікавими особистостями), у встановленні зв'язків з позашкільними закладами тощо.

Школа як центр освітньо-виховної роботи в позашкільному середовищі об'єднує потужні навчальні, культурно-освітні установи та заклади позашкільної освіти і виховання. Такі об'єднання можуть формуватися в кожному мікрорайоні за згодою місцевої виконавчої влади. Методичну допомогу організаторам виховної роботи за місцем проживання надають позашкільні заклади та науково-методичні центри культури.

Особлива роль в опікунсько-виховній роботі в позашкільному середовищі належить соціальним педагогам і практичним психологам. Отже,

визначення школи як координатора опікунсько-виховних дій у середовищі обумовлено тим, що вона є місцем різнобічних виховних дій, які розповсюджуються за межі уроку; охоплює впливом внутрішнє зовнішнє середовище; її діяльність може бути цілісно програмованим, організованим і керованим процесом відповідно до потреб, суспільства. Водночас вона може впливати на різні чинники виховної системи (сім'я, освітні установи і заклади, громадські організації), здійснювати як масовий вплив, так і індивідуальний підхід до кожного вихованця. Крім того, педагогічні працівники професійно підготовлені для реалізації опікунсько-виховних завдань.

Важливим напрямом опікунсько-виховної роботи в мікрорайоні школи є багатопрофільні об'єднання, які можуть створюватися як на державних, так і приватних засадах. В основі їх організації лежить ігровий або трудовий інтерес: діти, підлітки, молодь з різних будинків, вулиць об'єднуються в дитячо-юнацькі клуби, в яких вони проводять вільний час. Це можуть бути спортивні або комп'ютерні клуби, клуби за інтересами, клуби вихідного дня, недільні школи, дискоклуби та ін. Щоб найбільше задовольнити запити, інтереси дітей, слід використовувати всі наявні спортивні споруди, заклади культури та наукові установи мікрорайону. Невимушена обстановка, можливість добровільного вибору видів і форм діяльності, які найбільше відповідають інтересам, зацікавленням учнів, колу їх спілкування, – все це створює особливий настрій свободи і розкнутості, тобто сприяє демократизації виховного процесу.

Враховуючи, що сучасний школяр дуже змінився, змінилися і умови життя, склад і розстановка виховних сил, зміст, організаційні форми роботи, вихователь повинен теж змінити свій підхід до різновікових об'єднань, управління їхньою діяльністю.

Залучаючи педагогічно занедбаних дітей до роботи у клубах або різновікових загонів за місцем проживання, треба пам'ятати, що найбільш вдало це відбувається тоді, коли колектив побачить позитивні риси підлітка, зацікавиться ним, а він відчує радість визнання, відчує спільні інтереси зі своїми товаришами. Отже, спільними зусиллями дорослих і дітей можна створити умови, які сприяли б зміцненню здоров'я дітей, посиленню безпеки їх життєдіяльності в результаті доцільної організації вільного часу дітей.

Однією зі складових опікунсько-виховної системи в позашкільний час є і молодіжні об'єднання, які І. Андрухів умовно поділяє на такі групи: суспільно-політичні, історико-просвітницькі, науково-історичні, національно-культурні, науково-культурні, екологічні, релігійно-просвітницькі, а

також товариства за інтересами, що не мають організаційної структури [22]. Саме турботою цих організацій проголошена соціальна і політична захищеність молоді в умовах переходу до ринкових відносин, розв'язання проблеми розвитку молодіжної економіки, підприємницької діяльності, створення молодіжних центрів зайнятості, сприяння розвитку спорту, туризму, організації культурного дозвілля. Виходячи з визначених завдань молодіжних організацій, одним із провідних напрямків їх діяльності серед підлітків та молоді є опікунсько-виховуюча, що передбачає співпрацю з позашкільними закладами та їх систематичну і постійну участь в організації діяльності дітей і молоді у мікрорайоні. Проте ця діяльність молодіжних організацій повинна виключати будь-який ідеологічний вплив, якій міг би базуватися на фінансовій підтримці з боку зацікавлених політичних партій та громадських організацій. Це суперечить основним принципам побудови освіти в Україні.

Важливою формою опіки дітей і молоді в позашкільному середовищі є діяльність дитячих та юнацьких самодіяльних організацій. Саме вони, що створюються на добровільній основі, сприяють організації дозвілля дітей, забезпечують можливості для розвитку здібностей і талантів, для здійснення превентивного виховання. Дитячі громадські організації України виступають захисниками прав та інтересів дітей. Свідченням цього є діяльність Федерації дитячих організацій України, яка, створюючи умови для всебічного розвитку здібностей дітей, виховання в них віри в себе, в свої сили, залучає їх до участі у різноманітних програмах: «Я – Родина, Батьківщина», «Повір у себе», «Краю мій лелечий», «Червона калина», «Лідер», «Берегиня», назви яких говорять самі за себе [23]. Федерація об'єднує дитячі організації України, що були створені на добровільній основі й визначають своєю метою координацію зусиль для добрих і корисних справ, на розвиток здібностей, захист прав та інтересів членів Співки і діють відповідно до вимог Декларації прав людини, Конвенції про права дитини, Закону про громадські об'єднання.

Опіка дітей та молоді здійснюється також у межах скаутського молодіжного руху, який ґрунтується на принципах обов'язку перед Богом, перед іншими людьми та самим собою. Виходячи з виховних засобів, що використовуються скаутизмом, особливо необхідно звернути увагу на третій складовий елемент його виховної системи – робота малих груп. Саме тривалий характер взаємин, ідентифікація всіх членів групи з її метою, глибоке знання членів, взаємна повага і симпатія в поєднанні з почуттям свободи і

розкутості, опосередкованість соціального контролю – все це створює ідеальну атмосферу для становлення молодої людини. Елементи опіки дітей і молоді знаходять втілення у самій програмі скаутів, яка передбачає: конкретні етапи гармонійного розвитку молодої людини; будується з урахуванням інтересів самих дітей, передбачаючи різноманітні види діяльності; наближаючи життя скаутів до природи, тим самим створюються умови як для загартування організму, так і для загартування волі, розвитку самовладання, уміння знаходити рішення в складних життєвих ситуаціях [24].

Соціально-педагогічну діяльність здійснюють і християнські конфесії. Нерідко, якщо сім'я не справляється зі своїми основними функціями і для дитини відсутня можливість перебування в іншому середовищі, позитивний вплив на них та на осіб особливо з девіантною поведінкою може дати церковне спілкування. Тому вихователі шукають шляхи співпраці з церквою з метою духовного возвелічення людей.

Соціальна політика в Україні, при цьому, має створювати соціальні, економічні і правові умови як для задоволення нагальних потреб і інтересів дітей у складних ситуаціях, так і для інститутів та закладів, які забезпечують фізичний, духовний і культурний розвиток дітей, організацію їх дозвілля та відпочинку. У першу чергу це, безумовно, стосується виживання дітей-інвалідів, сиріт, дітей з малозабезпечених сімей, багатодітних та молодих сімей тощо. Беручи до уваги, що потреби й інтереси різних категорій молоді суттєво різняться, завдання держави – сприяти виникненню, як зауважує В. Гайдукевич, «саме різних соціальних інститутів, орієнтованих на дітей. Особливістю соціальної дитячої політики на місцевому рівні є її спрямованість на вирішення проблем, пов'язаних із особливостями даного регіону, формування соціального середовища, яке давало б найкращі можливості для збереження дитини, її фізичного, психологічного, інтелектуального і духовного розвитку» [25].

Як зазначалося на з'їзді працівників освіти України, своєчасним є створення на базі сільської школи культурно-освітніх центрів, до яких входитимуть школа, сільський клуб, бібліотека, спортивний комплекс, інформаційний центр.

Враховуючи сьогоденну ситуацію в Україні, важливо опиратися не тільки на зусилля держави та її органів, а й використовувати недержавний, неформальний сектор – громадські організації, ринкові структури для вирішення деяких проблем дитинства, фінансування дитячих програм і проектів.

Необхідно врахувати й те, що в сучасних умовах змінилася роль учителя, керівника підрозділів позашкільного закладу. Перебудова нової технології виховання вимагає передусім змінити їх свідомість і поведінку, хоча б у рамках пріоритету виховання над освітою, поліпшити здоров'я (в широкому розумінні слова), яке повинно стати суспільною цінністю. Тепер, як зауважує О. Киричук, виховний вплив залежить не стільки від обсягу його знань з тієї чи іншої галузі, скільки від особистісних психологічних якостей; здатності і готовності до соціальної взаємодії; сприймання окремих учнів такими, якими вони є, не зазіхаючи на їх свободу, стійкість у стресових ситуаціях; здатність відмовитися від стереотипів у педагогічній діяльності; повна відмова від авторитарних методів впливу на особистість вихованця. Проте ця зміна може відбутися на власному українському підґрунті й повинна бути співвіднесена з нашими власними традиціями, національними ідеалами [26].

Виходячи з цього, слід чекати активізації громадської ініціативи, яка має стати рушійною силою в організації соціального захисту дітей і молоді та надання їм допомоги. Тому зусилля держави і громадських організацій, як зазначається у Зверненні делегатів II Всеукраїнського з'їзду працівників освіти до керівництва держави та громадськості України, повинні бути спрямовані на створення різних виховних інститутів для охоплення безкоштовними і комерційними видами послуг значної кількості дітей у позаурочний час [27].

Вдосконалення опіки дітей у позашкільному середовищі повинно бути спрямоване на досягнення усіма суб'єктами опікунсько-виховної діяльності спільних поглядів на виховання; на виокремлення виховної мети за результатами соціокоригуючих досліджень та врахування віку дитини (аналіз порушень, пошук їх причин, наданні психологічної допомоги, захист від негативних впливів навколишнього середовища, гальмування розвитку паталогічних явищ тощо); здійснення узгоджених опікунсько-виховних коригуючих або соціолізуючих дій, пристосованих до потреб і можливостей дитини; подолання однобічності, надмірного захоплення якимось одним видом діяльності або однією формою роботи; перенесення акценту у виховній роботі на ті види діяльності, які в школі представлені найслабше; розширення діапазону соціально значущої практичної діяльності школярів, яка у поведінці реалізує набуті знання та сформовані переконання.

Таким чином, на сучасному етапі побудови демократичного суспільства актуалізується проблема суспільного виховання, надання допомоги

дітям і молоді. Вона може успішно розв'язуватися не одиночками, а міцними організаціями (комерційними і некомерційними), які б мали підтримку з боку держави і високу оцінку громадськості. Розв'язання проблеми опіки дітей і молоді у позашкільному середовищі повинно стати пріоритетним у вихованні майбутніх громадян України.

1. Декларация прав ребенка. 20 ноября 1959 г. // Педагогична толерантність. – 2000. – № 3. – С. 104.
2. Ступарик Б. Опікунсько-виховна функція школи // Обрії. – 2001. – № 1 (12). – С. 5.
3. Концепція позашкільної освіти та виховання // Освіта України. – 1997. – № 6. – С. 5.
4. Філіпчук Г. Держава має чинити так, щоб в Україні не було жодного соціально незахищеного педагога // Освіта України. – 2001. – № 36. – С. 4.
5. До місцевих державних адміністрацій. Звернення діячів освіти, науки, культури України // Освіта. – 1993. – 13 серпня. – С. 1.
6. Зубицька Н. Хто подбає про дітей України? // Урядовий кур'єр. – 1996. – 30 січня. – С. 9.
7. Освіта України: Інформаційно-аналітичний огляд: До Всеукраїнського з'їзду працівників освіти. – К., 2001. – С. 56.
8. Там само. – С. 79.
9. Вербицький В. Позашкільні заклади виховують культуру спілкування з природою // Освіта України. – 2001. – 27 листопада. – С. 5.
10. Вербицький В. Школярі набралися сил // Освіта України. – 2001. – № 58. – С. 3.
11. Беба П. У шкільний табір – на все літо // Урядовий кур'єр. – 1966. – 18 червня. – С. 6.
12. Освіта. – 1996. – 13 листопада. – С. 2.
13. Скульський Р., Стельмахович М. Методика викладання народознавства в школі. – Івано-Франківськ, 1995. – С. 71-73.
14. Сухомлинський В. Павлиська середня школа // Вибрані твори в 5 т. – Т. 4. – К.: Рад. школа, 1976. – С. 136.
15. Мішуков О., Шалопнікова І. Тут підтримують обдаровану сільську молодь // Освіта України. – 2001. – № 58. – С. 3.
16. Бондаренко З. Навчально-виховний комплекс як фактор соціалізації виховання і розвитку особистості школяра // Проблеми соціального захисту молоді в умовах зміни соціально-економічних відносин. – К., 1993. – С. 196-199.

17. Дробот Л. Турбота про сиріт // Освіта. – 1996. – 13 жовтня. – С. 10.
18. Бочарова В., Плоткин М. Школа – центр активної виховної роботи з учнями в мікрорайоні: Методические рекомендации. – М., 1986. – С.7.
19. Мажец Д.-К. Опіка над дітьми в добу суспільних змін. – Івано-Франківськ, 2001. – С. 166.
20. Там само. – С. 167.
21. Яремчук О. Власна справа педагога // Освітнянське слово. – 2001 – 6 грудня. – С. 2.
22. Андрухів І. Західноукраїнські молодіжні товариства «Сокіл», «Січ», «Пласт», «Луг». – Івано-Франківськ, 1992. – 79 с.
23. Гончарова Т. Дитячі громадські організації України – на захист прав та інтересів дітей // Початкова школа. – 2000. – № 8. – С. 11-16.
24. Галузяк В., Сметанський М., Шахов В. Педагогіка. – Вінниця, 2001. – С. 175-177.
25. Гайдукевич В. Соціальна політика в галузі дитинства: основні концептуальні підходи // Проблеми соціального захисту молоді в умовах зміни соціально-економічних відносин. – К., 1993. – С.190-193.
26. Киричук О. Національна програма «Діти України»: психолого-педагогічні умови реалізації // Педагогічна газета. – 1996. – № 1. – С. 1.
27. Звернення делегатів II Всеукраїнського з'їзду працівників освіти до керівництва держави та громадськості України // Початкова школа. – 2001. – № 11. – С. 1-2.

*Завгородня Т.К., Лисенко Н.В., Мажец Д.-К., Ступарик Б. М.  
Опіка над дітьми в добу трансформації суспільного устрою. –  
Івано-Франківськ; Ужгород: Мистецька лінія, 2002. – С. 109-133.*

## РОЗДІЛ III. ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ

### УКРАЇНСЬКЕ ВЧИТЕЛЬСТВО ГАЛИЧИНИ В 20-30-х РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ

І досі побутує твердження, що розвиток української педагогічної думки й шкільництва відбувався переважно на Наддніпрянщині [1]. Переконані, що це не так. Не можна нехтувати здобутками в галузі педагогіки, накопиченими, зокрема, в міжвоєнну добу (1919-1939 роки) в Галичині – саме там, де ще не були забуті традиції Галицько-Волинського князівства, могутньої держави, яка на ті часи об'єднувала практично всі східнослов'янські племена. То й не дивно, що ідеї державотворення, побудови самостійної і незалежної Української держави мали таке міцне підґрунтя саме тут, на теренах галицької землі.

Героїчна визвольна боротьба за незалежну Україну (1918-1921) все ж таки не була марною. Вона потрясла глибинні основи народного життя, спричинилась до піднесення національної самосвідомості, вивела на історичну арену нових борців за волю рідного краю.

І саме вчитель, особливо той, який працював не в своїй державі, мав найбільшу можливість через зміст навчання й виховання зберегти національну історію, культуру, традиції.

Необхідно віддати належне галицьким учителям. Працюючи в тих важких конкретно історичних умовах, вони своєю скромною, не завжди поміченою, але самовідданою працею на благо своєї батьківщини – України впливали на формування мільйонів молодих душ, боролися з народною темнотою й плекали людські характери, Тому проблема формування особистості вчителя, активного й завзятого учасника розбудови рідної держави і національної системи освіти та виховання, була і залишається дуже актуальною. Як справедливо і влучно було сказано у львівському часопису «Учительське слово», вчитель – це «й школа, й педагогічна думка, й національна ідея» [2].

Для того, щоб виконати покладену на вчителя історією надзвичайно важливу, почесну, а водночас і дуже важку місію – виховувати державно-національних активістів-патріотів, тобто людей, спроможних свідомо боротися за створення самостійної держави України і власною працею приносити користь рідному народу, вчитель мав бути наділеним комплексом належних прав, а також мати відповідні умови існування. Однак становище



українських учителів у Галичині в міжвоєнну добу було дуже складним, що спричинювалося багатьма факторами. Перш за все слід відзначити важкі соціальні й побутові умови вчительської праці. Вчителі нерідко вимушені були навіть змінювати свою професію і переходити на іншу роботу. Це стосувалося, зокрема, найбільш здібних учителів з галузі природничих наук, які, залишивши школу, одержували за новим місцем праці винагороду в 4-5 разів вищу, аніж ту, яку вони мали в школі [3]. До того ж у школі часто не враховувалася якість роботи, кваліфікація, а бралися до уваги «різні особисті зв'язки і протекційні заходи...» [4].

Давалося в знаки й безробіття. Воно було характерне і для всієї Польщі, але особливо торкалося вчителів-неполяків. Після закінчення учительських семінарій на відповідну посаду міг розраховувати лише невеликий відсоток молодих учителів. І це за умови, що у всій Польщі було майже 10 мільйонів неписьменних – можна уявити, скільки з них було серед українських дітей! [5]. Газета «Діло» в 1926 році взагалі закликала вчителів вчасно змінювати професію, бо на території Львівської шкільної кураторії вільних посад взагалі не було: «отже нехай і не пишуть надурно прохань» [6]. Зауважимо з цього приводу, що наприкінці 1937 року 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 більша, бо не всі кандидати реєструвалися [7].

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». Це особливо відчувалося після шкільної реформи в Польщі 1932 року, яка заздалегідь була приречена на поразку, бо не мала фінансового забезпечення [8]. Зауважимо, що внаслідок реформи кількість дітей в 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 році замість 4000 запланованих у бюджеті нових учительських посад надано кредитування тільки на 1900. І це стосувалося в першу чергу Львівської кураторії [9]. Це викликало значне перевантаження працюючих учителів. Так, непомірно зростала кількість учнів, яка припадала на одного вчителя: в 1933-34 рр. в 25% всіх шкіл (майже виключно сільських) їх було від 81 до 120, а у 2000 шкіл відповідно від 121 до 140. Було 678 шкіл, де на одного вчителя припадало від 211 до 230 учнів [10]. Таке перевантаження вчителів створювало для

них значні труднощі в роботі. Надмірне фізичне навантаження та нервові напруження негативно впливало на кваліфікацію вчителів та результати їхньої праці, що ставало однією з причин зниження ефективності навчання. Статистика стверджує, що в ці роки спостерігається «підвищення до 20% числа дітей, що кінчать науку з від'ємним вислідом» [11].

Незадовільне фінансування негативно впливало також на те, що значна кількість дітей залишалася на повторний курс (30%). Вони, «знеохочені програмою, методом праці чи натовпом у класах», передчасно залишали школу, збільшуючи кількість анальфabetів (неписьменних) [12].

Крім того, відчутно впливала на якість навчання й виховання відсутність необхідних спеціальних шкільних приміщень. Про це свідчать такі дані: в 1939 році 2724 класи були розташовані в найнятих будинках (20%), звичайно, в умовах, мало відповідних для шкільних цілей. 42% з них – це класи, в яких на одного учня припадало 1,5-2 м<sup>2</sup>. Тіснота була така, «як у протигазових сховках, обчислених на *хвилове перебування*» [13].

Після польського закону 1932 року про устрій шкільництва становище вчителя значно погіршилося. Тепер 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» [14]. Крім того, у 1934 року з'явилося розпорядження Міністерства освіти, а за ним і інструкція від 26 січня 1935 року про введення таємності в оцінках учительської праці. Після його введення у «відносинах між вчительством та надзірними органами запанував дух підозрінь, недовір'я, страху, нервозності, плазунства» [15]. Навіть керівництво Міністерства було свідоме того, що така «таємничість» таїть у собі підстави для психологічних напружень у педагогічних колективах. Під час обговорення у соймовій бюджетній комісії справ освіти міністр мусив визнати: «...відносини між вчительством і адміністративною владою є тоді добрі, коли оснуються на відкритих й явних осудах...» [16].

Ускладнювало роботу вчителів і додаткове наділення управителів шкіл обов'язком встановлювати оцінки вчительській праці, введення таємної оцінки та поширення її на всі аспекти життя вчителя. Наслідком того стала дивовижно велика кількість «неостаточних» (тобто негативних) оцінок учительської праці. Напевно, тому, писав невідомий автор в часописі «Учительське слово», «найкращі з межі нас педагоги, знані методисти, навіть

популярні автори педагогічних праць стають чомусь неукраїнками, нездарками, неробами» [17]. Негативним фактором для розвитку українського шкільництва взагалі і для стану українського вчителства зокрема було постійне намагання сполонізувати українську школу, а через неї і взагалі довести всіх українців до асиміляції з поляками. Ще у 1926 році в усіх повітах Львівської шкільної кураторії (крім Турчанського) спостерігалася перевага польського вчителства над українським.

Взагалі число українського вчителства в Галичині досягало «заледви неповних 25 відсотків, коли відсоток українського населення в найгіршому разі вагався між числом 64 і 70» [18]. Мало того: чисельність українського вчителства на протязі 20-30-х рр. поступово зменшувалась. [19]. Пояснити таке зменшення можна тим, що польська влада постійно й цілеспрямовано проводила «переполювання» українців до польських шкіл, а українські школи в той же час заповнювалися вчителями-поляками [20]. До того ж треба додати, що ті заміни в основному були зовсім не рівноцінними. Нерідко досвідчених педагогів-українців заміняли «новоспеченими» вчителями-поляками, які не мали ніякої педагогічної практики, а іноді були і без необхідної кваліфікації. Надання учительських державних посад учителям-українцям у Польщі мало чисто політичну мету: «щоб українських дітей в Галичині вчили тільки вчителі-поляки, і цим способом зденационалізували наші діти». Тільки вчителів-українців вселюдних шкіл було «на заточенні» понад тисячу [21].

Таким чином, у міжвоєнну добу відбувалося зниження чисельності українського вчителства шляхом переведення його до західних воєводств Польщі, зменшення штатних одиниць, а також зниження ступеня школи, що в свою чергу викликало скорочення вчительських кадрів. Так, у 1926 році в Перегінську в порівнянні з періодом до першої світової війни зменшилось учителів-українців на половину; чотирикласова школа стала двокласовою, а двокласова однокласовою [22].

Взагалі на терені Львівського шкільного округу з 1910 по 1939 р. число українського вчителства зменшилося на 20%, а польського збільшилося аж на 600%. І напередодні другої світової війни серед 13 497 учителів державних шкіл було 10 808 (80%) вчителів-поляків, 2 607 (19,3%) вчителів-українців, а решту склали вчителі інших народностей [23].

Крім засобів знищення українського вчителства фізичного та політичного характеру, не менш негативний вплив мало намагання будь-якими способами принизити національний дух самої освіти. Це досягалось

введенням до українських шкіл «у цілості і без модифікації нових планів навчання», які тоді впроваджувались у польських школах [24]. Якщо ж хтось намагався відійти чи хоча б модифікувати ті плани для потреб української школи, то такі спроби суворо каралися (як це було, наприклад, з учителем Романом Бачинським у Вербівцях Городенківського повіту, котрий хотів викладати учням історію України, що не було передбачено існуючим навчальним планом) [25].

Ще гіршими були умови праці приватного вчителства. «Загальне положення вчителства невеселе, – зазначалося в редакційній статті часопису «Учительське слово», – та є ще такі круги вчителства (маються на увазі приватні школи. – Т. З.), що їх положення прямо навіть годі порівнювати з положенням державного вчителства» [26].

Поряд із погіршенням матеріального становища відбувалося погіршення і моральних умов праці. Взагалі діяльність учителів приватних шкіл регламентувалась відповідними документами: «Права і обов'язки вчителів шкіл УПТ», «Правильник про правні відношення учительства всенародних шкіл і учительських семінарій УПТ» та ін. Але тут в основному йшлося про обов'язки вчителів, а про їх права майже не згадувалося [27].

Відомо, що з роками винагорода вчителя повинна б бодай незначно, але зростати, однак працедавці приватних учителів (старшини) не любили вчителів з дещо вищою платнею і при першій нагоді їх позбувалися. Так, старшина одного з Кружків «Рідної Школи» у Львові впродовж двох тижнів у 1937 році встигла «запроектувати дисциплінарки» (догани) аж половині вчителів своєї школи. Зазначимо, що ті дисциплінарні зауваження не були пов'язані безпосередньо з навчально-виховним процесом [28].

Відсутність певних прав пояснювалася ще й тим, що в приватних школах в основному вчителі були «доходячи», тобто такі, що побирали платню погодинно. Щоб працювати в приватній школі, учителі-абсолюенти (початківці) повинні були отримати право викладання через Міністерство освіти [29], що було не так легко зробити.

Щоб виконати основну мету української школи, необхідно було, аби українські діти перш за все мали змогу отримувати освіту рідною мовою; а це означало, що вчити їх мали вчителі-українці. І справа не лише в національності вчителя. Не менш важливим були такі особистісні його якості, як громадянська зрілість, національна свідомість, політична незалежність, чесність не тільки в професійному сенсі, а й в особистій поведінці, відповідність загальнолюдським цінностям.

Разом із тим учитель, перед яким стояли високі завдання по вихованню патріота-громадянина, мусив мати високу професійну кваліфікацію. Проте в 1925 році в народних школах Галичини було 23 000 некваліфікованих або частково кваліфікованих учителів, а в середніх школах і семінаріях стан був ще гіршим: 43 % кваліфікованого вчительства [30]. Вчительство в цей період порівнюється не з «митцями» дитячих характерів, а з ремісництвом, метою якого було «обточування» дітей за певним взірцем. Першопричиною такого стану був низький рівень підготовки майбутніх учителів в учительських семінаріях, що перетворилися у «фабрики», які вчать цьому ремеслу.

Для одержання кваліфікації вчителів-українців постійно створювалися всілякі перепони, ускладнення. Це проявлялося, зокрема, в неодиноких випадках нереагування на прохання вчителів-українців на одержання учительських посад. Був випадок, коли кандидат на учительське звання вніс 22 подання про надання йому учительської посади, але все було марно [31]. Часто шкільні інспектори стримували прохання вчителів (переважно українців) допустити їх до участі в кваліфікаційному іспиті. Цим вони хотіли перешкодити небажаним учителям одержати відповідне свідоцтво і таким шляхом звільнити їх з посади під приводом відсутності у них кваліфікації [32].

Взагалі шкільних інспекторів, серед яких практично не було українців, характеризували зневага, недоброчливість до підлеглих, що нагадувало відносини колишніх панів до своїх кріпаків. Зокрема, інспектори не надавали українським учителям вільних днів у найбільші релігійні свята, які відзначалися греко-католиками. У часопису «Учительське слово» становище українського вчительства назване «чорне, чорне, чорне» [33].

Таким чином, для досліджуваного періоду були характерні соціально-політична невизначеність учителів-українців, їх важке матеріально-побутове становище, моральне приниження, іноді навіть духовна криза тощо. Все це було викликано перш за все денаціональною політикою польського уряду, зокрема, обов'язковістю втілення в діяльність українських шкіл сполонізованих навчальних планів та програм, намаганням зруйнувати самі основи української школи шляхом масових переведень учителів-українців до західних воєводств і повітів Польщі. Одним із наслідків такого становища був не завжди високий рівень психолого-педагогічної підготовки вчителів, що ускладнювало організацію навчально-виховного процесу. Головне ж полягало в тому, що в школі не створювалися всі умови

для виконання вчителями своєї історичної місії: не просто підготувати освічену людину, а й виховати з неї свідомого українця, майбутнього борця за свободу і незалежність своєї батьківщини, громадянина, для якого найвищим завданням буде побудова власної Держави.

І все ж, незважаючи на такі умови, українське вчительство Галичини боролось за збереження української школи, хоча інколи це робилося за рахунок напруженої, надмірної праці, власного здоров'я, нервів, а іноді навіть відмови від особистого щастя.

Як позитивне слід відзначити, що, попри все, відбувався ріст загального числа вчительських сил на терені Львівського шкільного округу. Так, в 1935/36 н.р. працювало 13 233 вчителів, у 1936/37 н.р. – 13 594, в 1937/38 – 14 203 особи. Загальне збільшення від 1935 до 1937 р. становило 980 учителів. З них більшість склали жінки [34].

Не можна не згадати також про діяльність педагогічних товариств. Так, наприклад, «Рідна Школа» багато зусиль докладала до вирішення господарських проблем. Проте активісти цього товариства розуміли, що розв'язання господарських питань само по собі ще не може вирішити проблему виховання молоді в патріотичному дусі. Тому одним із завдань товариства було піднести дух нації шляхом пізнання її минулого й сучасного і на основі одержаних знань йти твердим непохитним кроком до здійснення віковичних прагнень українського народу [35].

Товариство «Взаємної Помочі Українського Вчительства» теж надавало вчителям різні види допомоги, зокрема стипендії, практикувало матеріальну підтримку хворих, видавало гроші у випадку смерті та ін. Воно здійснювало велику роботу в культурно-освітній галузі: це і видання дитячої та педагогічної літератури, створення й організація роботи бібліотек, педагогічного музею, надання юридичної та педагогічної допомоги, організація різних курсів по обміну досвідом, які відбувалися в створених для відпочинку вчителів оселях у Ворохті та Черче. Особливе значення мали курси з питань українознавства, які відбувалися там же.

Педагогічні товариства були дуже стурбовані проблемами вчителів-заточинців (тобто тих, які вимушені були переселитися в інші воєводства Польщі). Наприклад, у лютому 1929 року делегація ВПУВ була в Міністерстві освіти, де обговорювалися професійні справи українського народного вчительства. Делегація заявила, що найвища шкільна влада повинна повернути на рідну землю всіх тих українських народних учителів, що були переселені на чисто польські землі без ніякої вини і кари. Було також

акцентовано увагу на необхідності позашкільної освітньої праці вчителя і з'ясована позиція у цьому питанні Міністерства освіти. Було домовлено, що «ніякий народній учитель, без огляду на всю національну або віросповідну приналежність, не може бути переслідуваний за свою освітню працю поза школою...» [36]. Слід підкреслити також, що в міжвоєнну добу в Галичині існувала певна система підвищення кваліфікації вчителів. У всіх педагогічних часописах («Учительське Слово», «Рідна Школа», «Українська Школа», «Шлях виховання й навчання») постійно друкувалися матеріали з проблем організації процесу шкільного викладання, огляди нової психолого-педагогічної літератури тощо. Значну методичну допомогу вчителям надавали праці, які друкувалися в серіях «Педагогічно-методична бібліотека», «Популярно-виховна бібліотека», започаткованих педагогічними товариствами. Треба добрим словом згадати курси для вчителів народних і середніх шкіл (приватні й державні) практично з усіх предметів; Вищі курси вчителів, спеціальні курси по підготовці до складання практичного іспиту, а також курси україністів.

Питаннями методичної роботи в міжвоєнну добу постійно займалися учительські осередки, педагогічні товариства. Проводилися міжшкільні сходи, районні конференції вчителів, бесіди, обговорення підсумків інспектування («візитації»), педагогічні виставки тощо.

Та як би не були добре організовані різні курси та інші форми підвищення кваліфікації, вони все ж не вирішували тих пекучих проблем, що поставали перед учителем, особливо сільським, який нерідко на протязі довгих місяців не отримував нової педагогічної інформації, не мав змоги спілкуватися з колегами. І не випадково на сторінках педагогічної преси тих часів з великою стурбованістю писалось про небезпеку виснажливої роботи в 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 притуплюється, виразні відзнаки дужого людини затрачуються, заакліматизовується в безрухомому й мертвому середовищу... Так буває часто, надто часто з отсими тихими й непомітними каменярами, що довгими літами розбивають дилу скалу, промощуючи шлях для кращого завтра української нації» [37]. А щоб в тих складних умовах залишитися професіоналом, необхідно було одержати перемогу духовності над ворожими обставинами своєї професійної і громадянської роботи. Досягти ж цього можливо було за допомогою власної самокритики, самовдосконалення й самодіагностики, план якої запропонував М. Базник.

Переважна більшість українських учителів, що працювали на Галичині в 20-30-і роки, добре усвідомлювали, що вони мали бути вчителями в широкому розумінні цього слова. Їм випало на долю бути не тільки викладачами того чи іншого предмета в школі, а й нести в народ ідеї національної культури, пробуджувати національну самосвідомість. І для цього теж треба було постійно займатися самоосвітою: «... повинен учитель озброїти свій інтелект педагогічно-філософськими дисциплінами, що допоможуть йому орієнтуватися в з'явищах нинішнього матеріального й духовного поступу» [38].

Таким чином, маємо всі підстави зробити висновок, що, незважаючи на неймовірно тяжкі умови, галицькі педагоги та вчителі-практики; без перебільшення, врятували українську школу, зробили все від них залежне, аби самі основи національного виховання й навчання не просто збереглися, а й розвивалися, збагачувалися як за рахунок власної сумлінної праці, так і за допомогою досягнень світової педагогічної думки, що старанно вивчалася і пропагувалася.

1. Нариси історії українського шкільництва (1905-1933). – К.: Заповіт, 1996. – С. 6.
2. Історичний погляд на осяги вчительства // Учительське слово. – 1938. – Ч. 7. – С. 71.
3. За два тижні // Учительське слово. – 1938. – Ч. 19. – С. 280.
4. Доля приватного вчительства // Учительське слово. – 1937. – Ч. 9. – С. 251.
5. Новини // Діло. – 1926. – 4 червня.
6. Новини // Там само. – 30 липня.
7. За два тижні // Учительське слово. – 1938. – Ч. 19. – С. 279-281.
8. Криза народної школи // Учительське слово. – 1935. – Ч. 9. – С. 181.
9. Державна Рада Публічного виховання // Учительське слово. – 1938. – Ч. 19. – С. 270.
10. Криза народної школи. – С. 181.
11. Там само. – С. 182.
12. Шкільництво на терені Львівського Шкільного Округу // Учительське слово. – 1939. – Ч. 8. – С. 102.
13. Там само.
14. Горицьвіт О. За долю вчительства // Діло. – 1934. – 23 лютого.
15. Там само.

16. Кваліфікування вчительства // Учительське слово. – 1936. – Ч. 4. – С. 61.
17. Виясненне чи нове замотанне // Учительське слово. – 1926. – Ч. 1. – С. 14.
18. Ліщинської І. Українське народне учительство // Діло. – 1926. – 4 липня.
19. Обсерватор. Виховні й освітні справи на сторінках преси // Учительське слово. – 1939. – Ч. 10. – С. 154-156.
20. Ліквідація українського шкільництва // Діло. – 1926. – 26 травня.
21. Велика національна втрата // Учительське слово. – 1928. – Ч. 10. – С. 20.
22. Дати учительству посади! // Учительське слово. – 1926. – Ч. 10-11. – С. 20.
23. Шкільні, освітні та вчительські справи в соймі // Учительське слово. – 1939. – Ч. 6. – С. 76.
24. Шкільництво на терені Л.Ш.О. // Учительське слово. – 1939. – Ч. 8. – С. 104.
25. В справі оборони нашого шкільництва // Учительське слово. – 1923. – Ч. 1. – С. 3.
26. Доля приватного вчительства. – С. 252.
27. Центральний Державний історичний архів (м. Львів). – Ф. 206, оп. 1, спр. 103, 104.
28. Доля приватного вчительства. – С. 252.
29. Українське Педагогічне Товариство // Діло. – 1925. – 31 жовтня.
30. Шкільна політика // Учительське слово. – 1925. – Ч. 4. – С. 17-18.
31. З документів часу // Учительське слово. – 1925. – Ч. 11. – С. 17.
32. Хто винен // Учительське слово. – 1925. – Ч. 7. – С. 14.
33. Див. прим. 17.
34. Шкільництво на терені Л.Ш.О. – С. 104.
35. Ясінчук Л. Наша оборона // Рідна школа. – 1938. – Ч. 9. – С. 137.
36. Ющишин І. Висновки // Учительське слово. – 1929. – Ч. 4. – С. 4.
37. Базник М. Самодіагностика учителя // Учительське слово. – 1928. – Ч. 1. – С. 2.
38. Загальний збір Товариства ВПУВ у Львові // Учительське слово. – 1926. – Ч. 8-9. – С. 14.

*Галицько-Буковинський хронограф: Гуманітарний альманах. – Вип. 1 (3). – Івано-Франківськ – Чернівці. – 1998. – С. 140-148.*

## ТВОРЧА ОСОБИСТІСТЬ УЧИТЕЛЯ В ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ ГАЛИЧИНИ МІЖВОЄННОЇ ДОБИ

Відродження національної школи в Україні неможливе без розв'язання питань підготовки вчителів нової генерації, фахівців своєї справи, що вільно орієнтувалися б у складностях суспільного життя, були б не тільки відповідальними виконавцями, й творчими особистостями. Це, зокрема, полягає в тому, що справжні вчителі повинні мати педагогічну фантазію, здібності добирати і створювати відповідно до кожної дитини певні навчально-виховні ситуації, доцільно використовувати у навчально-виховній роботі існуючий досвід або у результаті пошуків, неординарного мислення запропонувати свій власний оптимальний шлях досягнення поставленої мети. Безперечно, що розвиток творчості особистості вчителя є актуальним для сьогодення, як і в усі попередні часи.

Проблема формування творчої особистості вчителя особливо актуалізувалася в усьому світі у 20-30-х роках ХХ ст. Це пояснювалося тогочасними умовами: складним фінансовим становищем багатьох країн, значною кількістю наукових відкриттів, досягнень, в тому числі і в галузі психолого-педагогічних дисциплін, реформами шкільництва (включаючи і заклади з підготовки вчителів), розвитком теорії і практики навчання, змінами пріоритетів у навчально-виховному процесі (посилення його виховної функції) та ін.

У зв'язку з цим розширилися і поглибилися функції вчителя як вихователя. Для здійснення їх були необхідні не тільки глибокі сучасні знання зі спеціальності, психології та педагогіки, а й певні якості: повага до дитини, здатність вникати в її психічне життя; уміння ставити психолого-педагогічний «діагноз» (тобто оцінювати рівень вихованості дитини та бачити вади, які необхідно виправити), прогнозувати її розвиток. А це вимагає формування творчого підходу до виконання своїх обов'язків.

Про важливість формування творчої особистості вчителя свідчить той факт, що у 1932 р. на Конгресі Міжнародної Ліги «Нового виховання» було запропоновано проект програми предмету «Наука і мистецтво виховання». Цей проект передбачав вивчення чотирьох розділів, серед яких, крім традиційних «Філософія виховання», «Наука про виховання (теорія та історія педагогіки)», «Теорія виховання (організація процесу виховання)» був розділ «Мистецтво і техніка виховання». Останній включав такі теми, як технологія виховання, експеримент як шлях творення нових

методів і засобів для розв'язання виховних завдань, педевтологія – наука про підготовку вихователів та ін. Аналіз питань, запропонованих для вивчення, підкреслює їх актуальність і для сучасних закладів освіти з підготовки педагогів різного рівня акредитації. Так, проблема сутності мистецтва, техніки виховання й шляхів їх формування у педагогічних працівників співзвучна з проблемами фахової підготовки вчителя у відповідності вимогам новітніх документів про школу.

Йдучи у контексті педагогічних пошуків науковців Європи і Наддніпрянської України, галицькі українські педагоги у міжвоєнний період значну увагу приділили розробці моделей особистості вчителя та вимог до неї, з'ясуванню її основних прикмет. Саме тоді існувало багато характеристик позитивних і негативних якостей учителя. Так, цікавою під цим поглядом є класифікація типів учителя, розроблена відомим психологом того часу І. Кухтою, який, виступаючи на методичних курсах учителів української мови, виділив сім типів учителя і дав кожному з них відповідну характеристику [1].

На думку Ю. Дзеровича, прикметами вчителя-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» [2]. Цю ж думку висловлювала й відома галицька просвітницька діячка Нагалья 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» [3].

Серед головних прикмет «доброго» вчителя О. Макарушка називав високу моральність, здатність здійснювати виховання, наявність «морально теплому» характеру; терпимість, любов до вітчизни, правдиву релігійність і поступливість, «безпретенціональність» і скромність, справедливість і лагідність, совість і трудолюбивість; здоровий організм; «бистроумність», добру пам'ять, живу, але здорову уяву й 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 [4].

По суті, такої ж думки тримався і М. Ваврисевич, який основними прикметами справжнього вчителя вважав любов до дітей, щирість, чесність, справедливість у поглядах, енергію, твердість і любов до діла, педагогічний такт, волю, терпимість. Все це, за переконаннями педагога, є ознаками «вчительства, не ремісництва, а мистецтва виховання «наної породи людства», яке раз-у-раз потребує від учителя дальшого інтелектуального розвитку й поступу і вимагає від нього постійної самоосвіти та самовдосконалення» [5].

Цікаві думки про характерні риси вчителя-українця висловив М. Базник. Крім загальнодидактичних умінь 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») [6]. Як бачимо, автор робить наголос на громадянській зрілості вчителя-українця, в основі якої лежить національна ідея.

Чітко сформульовані вимоги галицьких педагогів до особистості вчителя були у виступі Василя Пачовського на Першому Українському Педагогічному Конгресі (Львів, 1935). «...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» [7]. Таким чином, головне завдання вчителя вбачалося в тому, щоб формувати свою націю. Але для здійснення цього почесного завдання треба бути творцем, майстром своєї справи.

Аналіз вимог до особистості вчителя, якостей і рис, які повинні бути йому притаманні, засвідчує, що при будь-якому підході до їх визначення, галицькі педагоги виділяли педагогічну майстерність, педагогічний хист, мистецтво виховання, яких неможливо досягти не виявляючи у повсякденній роботі творчість.

Важливу інформацію про необхідність формування й вияву у педагогів творчості дають документи 1920-1930 рр. ХХ ст., які регламентували діяльність учителів, визначали критерії, за якими визначався рівень їх кваліфікації; а це допомагало їм здійснювати свою самодіагностику. Наприклад, для проходження атестації на вчителя необхідно було скласти

характеристику на підставі виявлення рівня сформованості певних показників. Серед них були результати виховної роботи, спеціальні (педагогічні) здібності, самостійність, енергійність, творчість і т. д. [8].

Про увагу до розвитку творчого потенціалу майбутніх педагогів свідчить той факт, що у характеристиці («засвідченні») по завершенні педагогічної практики школа повинна була відтворити і рівень творчого підходу до майбутньої професії. При написанні характеристики практиканта методист повинен був оцінити його професійний рівень (добросовісність відношення до обов'язків, стосунки з учнями, персоналом і керівництвом школи, підготовку як спеціаліста, роботу по самовдосконаленню: знання програм, наказів, розпоряджень, інструкцій, організаторські здібності та вміння керувати, спеціальні здібності) і вияв загальних цінностей (інтелігентність, розумова культура, переконаність, самодіяльність, ініціатива, енергійність, почуття відповідальності) [9].

Важливу інформацію про необхідність формування й вияву у педагогів творчості дає план самодіагностики, запропонований галицьким педагогом М. Базником. Він передбачав самодіагностику чотирьох напрямів: шкільне навчання, шкільне виховання, самоосвіта, колективна робота. Серед 99 позицій, які повинні були самостійно продіагностовані вчителем, деякі стосувалися безпосередньо вияву його творчості в навчально-виховному процесі. Наприклад, необхідно було відповісти на такі запитання: «Чого не достає тобі у вихованню? Чи знаєш всі недомогання й дефекти психіки нації і викорінюєш їх у вихованню молодого покоління? Послугуєшся усіма середниками самоуправи? Заснував ти діточку бібліотеку? Яка її виховуюча вартість? Спрямував ти вплив книжки з дітей на їхніх родичів? Сягає твій виховничий вплив також поза школу? Поширюєш свій вплив на даліше оточення? Примінюєш свої педагогічні досягнення в шкільному життю? Примінюєш нові методи навчання? Робиш самостійні досліди у вихованню і навчанню? Оголошуєш свої праці друком? Який маєш літературно педагогічний доробок? Вкладаєш і свою щеголку в збірну будову нації? Богатий ти ініціативою?» та ін. [10].

Отже, у 20-30-х роках ХХ ст. в Галичині, як і в розвинених країнах світу, відбулося оновлення системи фахової підготовки вчителів народних шкіл. У цей період підвищуються вимоги до особистості вчителя, з'являються численні моделі педагога. Надзвичайно важливо, що українські галицькі науковці – М. Ваврисевич, М. Базник, Ю. Дзерович, І. Кухта, О. Макарушка, В. Пачовський, І. Ющишин та ін. серед основних прикмет учителя називали саме *творчість*.

1. Матвій-Мельник М. Методичний курс для учителів української мови // Українська Школа. – 1933. – Ч. 3-5. – С. 36-39.
2. Чи само життя може виховати молодь // Діло. – 1929. – 9 грудня.
3. Дорошенко Н. Софія Русова як педагог: з нагоди 80-ліття уродин // Шлях виховання й навчання. – 1936. – 4. 1. – С. 10.
4. Макарушка О. Наука виховання. – Львів, 1922. – С. 129-133.
5. Ваврисевич М. Порадничок учителя нової української школи. – Берлін: Українське Слово, 1924. – С. 43.
6. Базник М. Самодіягноз учителя // Шлях навчання й виховання. – 1928. – Ч. 1. – С. 3-5.
7. Перший Український Педагогічний Конгрес. – 1935. – Львів, 1938. – С. 113.
8. Державний архів Івано-Франківської обл., ф. 302, оп. 1, спр. 31, арк. 39.
9. Центральний Державний історичний архів України (м. Львів), ф. 179, оп. 3, спр. 2585, арк. 26-37.
10. Базник М. Самодіягноз учителя // Шлях навчання й виховання. – 1928. – Ч. 1. – С. 1-5.

*Творча особистість учителя: Проблеми теорії і практики:  
Збірник наукових праць – К., НПУ, 2001. – С. 88-93.*

## **СТРУКТУРА НАВЧАЛЬНИХ ПЛАНІВ ЗАКЛАДІВ ІЗ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ДЛЯ УКРАЇНСЬКИХ НАРОДНИХ ШКІЛ ГАЛИЧИНИ (ретроспективний аналіз)**

Для розв'язання питання підготовки вчителів нової генерації необхідно, щоб педагогічна освіта була спрямована на забезпечення фундаментальної наукової, загальнокультурної, практичної підготовки фахівців [1, с. 33]. У зв'язку з цим доцільно звернутися до досвіду наших попередників – галицьких педагогів, які у міжвоєнні роки постійно займалися проблемою гармонізації навчальних планів закладів з підготовки вчителів.

У Галичині в 20-30-ті роки ХХ ст. питання підготовки майбутніх учителів набувало особливо важливого значення. Українське шкільництво в краї мало мету, яка не співпадала з метою офіційної польської освітньої політики. Сформувані національно свідомого громадянина України, зберегти національну мову, культуру, історичні традиції українська школа мог-

ла лише за умови підготовки національних педагогічних кадрів. Саме вчитель мав найбільшу можливість через свою особистість, зміст навчання й виховання успішно розв'язати поставлені перед українською спільнотою завдання.

На початку 20-х років одержати педагогічну освіту на галицьких землях можна було декількома шляхами. Так, підготовка вчителів для народних шкіл відбувалася в препарандах (підготовчих відділеннях) і в п'ятирічних семінаріях, які спиралися на програму семирічних шкіл. При деяких семінаріях існувала додаткова форма підготовки вчителів початкових класів п'ятирічні вчительські курси. З 1928/29 н.р. випускники восьмирічних гімназій могли отримати професію вчителя початкових шкіл у дворічних педагогіях. Після шкільної реформи 1932 р. семінарії поступово були ліквідовані, а підготовка вчителів для народних шкіл відбувалася в трирічних педагогічних ліцеях та педагогіях.

Структурні зміни навчальних закладів з підготовки вчителів народних шкіл, які відбувалися в період 20-30-х років ХХ ст., викликали в них зміну змісту освіти: впровадження нових навчальних планів, програм, підручників, посібників і т.д.

Перш за все зміни відбулися в навчальних планах. Так, згідно з планами учительських семінарій (1921), перші три роки були призначені загальноосвітній підготовці, а два наступні – професійній. Передбачалося вивчення таких предметів, як релігія, польська мова і література, іноземна мова, історія, наука про сучасну Польщу разом з наукою господарювання, географія з геологією і космографією, математика з кресленням, фізика, хімія з мінералогією, біологія (ботаніка, зоологія) разом з анатомією, городництво з бджільництвом, малювання, музика і співи, тілесні вправи з іграми та забавами, ручні роботи, каліграфія, психологія і логіка, педагогіка (включаючи питання і дидактики), історія педагогіки, організація шкільництва, вивчення документів про школи, спеціальні методики та проходження педагогічної практики. В семінаріях з українською мовою навчання (а також двомовних) вивчалися українська мова і література.

У навчальному плані проглядаються чотири цикли предметів: загальноосвітніх, мистецько-технічних, психолого-педагогічних та предметів методичного спрямування. Чітко висловив вимоги до змісту педагогічної освіти в 1922 р. М. Ваврисвич, 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» [2, с. 3].

У 1926 р. був затверджений повий навчальний план. Перелік предметів, які передбачалися навчальними планами 1921 і 1926 років для вивчення в учительських семінаріях, практично співпадали [3]. Перші три курси, як і раніше, були спрямовані на одержання загальної освіти, а два останні – переважно на професійну підготовку. Що ж до внесених змін, то вони не носили принципового характеру: був дещо удосконалений цикл психолого-педагогічних дисциплін, а вивчення іноземної мови стало обов'язковим.

У навчальних планах широко були представлені мистецько-технічні предмети: малювання, ручна праця, фізичні вправи, співи та гра на музичному інструменті. Це свідчить про велику увагу, що приділялася виробленню в учнів навичок, які потрібні були не тільки в організації безпосередньо процесу навчання, а й у виховній та суспільно-просвітницькій діяльності.

Предмети методики викладання на 4-му курсі передбачали вивчення теорії методики та ознайомлення з програмами 1-4 класів. На 5-му курсі вивчалися методики окремих предметів (фізика, природознавство, географія). У деяких семінаріях в окремі роки вивчалися методика малювання та ручної праці. Навчальні плани передбачали проходження на останньому курсі педагогічної практики.

Розподіл годин у навчальному плані між окремими циклами був такий: на предмети психолого-педагогічного спрямування припадало близько 15% навчального часу, на загальноосвітні предмети – 65,5 %, на мистецько-технічні дисципліни – 21,5 %.

У навчальних планах учительських семінарій спостерігалось деяке тяжіння до інтегрування окремих предметів: історія мала вивчатися разом із географією, фізика – з хімією та мінералогією, біологія – з ботанікою, анатомією, фізіологією, малюнок – з ручною працею. Пояснювалося це, пише М. Барна, прагненням укладачів до зменшення загальної кількості годин, оскільки вважалося, що навіть при навантаженні 35-36 годин на тиждень і розкладі занять, який передбачав вивчення на одному курсі не більше 6-8 так званих «інтелектуальних предметів», мало місце «розпорошення розумових сил учнів» [4, с. 41].

Інша форма підготовки вчителів (учительські семінарійні курси) працювала за навчальними планами семінарій з українською мовою навчання, які були затверджені Міністерством освіти в 1926 р.

Важливу роль у підготовці вчителів після 1932 р. відіграли педагогічні ліцеї, які працювали згідно з Циркуляром № 43 Міністерства Віросповідан-



ня і Публічної Освіти від 12 квітня 1937 р. Так, навчальний план для I класу педагогічних ліцеїв 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), малюнок (3), спів разом із хором (3), тілесні вправи (2). Загальне тижневе навантаження складало 36 годин [5].

Запропоновані навчальні плани допускали можливі зміни в ньому. Наприклад, у деяких педагогічних ліцеях українська мова вводилася як окремий предмет. Зазначимо, що під час її вивчення клас поділявся на дві групи, що давало можливість досягнути кращих успіхів у навчанні [6]. Порівняння навчальних планів першого курсу педагогічного ліцею і третього курсу учительської семінарії свідчило, що в основному вони співпадали. Однак часу на вивчення загальноосвітніх предметів в педагогічних ліцеях відводилося менше. Натомість вже з I курсу там вивчалася психологія, був введений курс військової підготовки та інтегрований курс «Спортивна робота, пізнання середовища і проблеми сучасного життя у Польщі». Це свідчило про зростання уваги до підвищення виховного потенціалу змісту освіти.

Згідно з Циркуляром № 75 від 23 липня 1937 р. були внесені уточнення в навчальні плани для I курсу державних педагогічних ліцеїв. У цілому відбувалося зменшення годин навчання з 56 до 54 на тиждень. Було вилучено з планів біологію (5 годин), проведено розподіл згаданого інтегрованого курсу на різні предмети: «Проблеми сучасного життя і пізнання середовища» (5 годин) і «Спортивна підготовка» (2 години); збільшено на 1 годину час на фізичні вправи [7]. Навчальні плани для II і III курсів продовжували носити орієнтовний характер. Остаточні навчальні плани для педагогічних ліцеїв були затверджені розпорядженням Міністерства освіти № 29 від 5 березня 1938 р. Вони передбачали вибір учнями за власним бажанням для поглибленого вивчення двох дисциплін з наступних: польська та німецька мови, історія, математика, фізика, хімія, географія, біологія, життя дитини у середовищі, проблеми сучасного життя (в обсязі 5 годин на предмет) [8]. Крім того, кожного тижня виділялося 2 години на спортивну підготовку (позаурочно). Надобов'язковими предметами у семінарії були: гра на музичному інструменті (I-II курси – 1-2 години на тиждень, III курс – 2 години) та іноземна мова (I-II курси по 2 години).

У навчальних планах педагогічних ліцеїв також була представлена загальноосвітня підготовка, але її обсяг (51,8%) був меншим порівняно з загальноосвітніми ліцеями (там він дорівнював 90 %). Разом із тим передбачалося поглиблене вивчення окремих предметів. Повертаючись до порівняння з учительськими семінаріями, зауважимо, що навчальні програми педагогічних ліцеїв передбачали більшу кількість годин, призначених на вивчення психолого-педагогічних дисциплін (28% проти 13%).

Наприкінці 30-х років навчальні плани педагогії, як і плани педагогічних ліцеїв, охоплювали предмети загальноосвітнього та психолого-педагогічного циклів, суспільно-громадську підготовку і педагогічну практику. Крім цього, навчальний план передбачав спеціалізацію в обсязі і напрямку вибраних груп предметів. Із загальноосвітніх дисциплін (вони займали в навчальному плані 28 %) на всіх відділах вивчалася соціологія, філософія, польська література; на гуманітарному відділенні додатково українська мова та історія і науки про сучасну Польщу; на математично-природничому – фізика, математика, хімія; на природничому – географія і народознавство. Серед мистецько-технічних предметів (їх обсяг досягав 32 % більше ніж в учительських семінаріях та педагогічних ліцеях) на всіх відділах вивчалися співи, малюнок, фізкультура.

Предмети психолого-педагогічного циклу були представлені досить широко – 40 % навчального часу. Для порівняння нагадаємо, що в навчальних планах учительських семінарій на їх вивчення відводилось 13 %, а в педагогічних ліцеях – 28 %. Можна зробити висновок, що у порівнянні з довоєнним періодом у 30-х роках спостерігалась певна еволюція навчальних планів.

Таким чином, зміни в системі підготовки вчителів народних шкіл у міжвоєнну добу в Галичині обумовили розробку відповідних навчальних планів. Посилилась увага до безпосередньої професійної підготовки майбутніх учителів. Це стосувалося предметів психолого-педагогічного циклу та мистецько-технічного. Питома вага до психолого-педагогічних предметів постійно збільшувалася, що давало можливість поліпшити професійну підготовку майбутніх учителів.

Результати проведеного дослідження показали, що випускники багатьох університетів України, зокрема Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, які одержують спеціальність викладача, більше підготовлені до навчальної діяльності, аніж до виховної роботи. Лише одиниці молодих спеціалістів мають навички ведення суспільної та

просвітницької роботи і дуже рідко готові до роботи з батьками. Це можна пояснити не зовсім раціональним співвідношенням між циклами загально-освітніх, спеціальних та психолого-педагогічних дисциплін у педагогічній освіті, недостатньою увагою до організації і проведення всіх видів педагогічної практики. І хоча в останні роки багато робиться по вдосконаленню навчальних планів для закладів з підготовки вчителів, однак цього поки що недостатньо для позитивного розв'язання питання.

Аналіз навчальних планів, які запроваджуються на педагогічних спеціальностях університетів, показав, що з усієї кількості годин на вивчення дисциплін соціально-гуманітарної спрямованості припадає 17,5 %, фундаментально-орієнтованих – 50,5 %, професійно-орієнтованих за переліком планів – 20 %, на самостійний вибір вищого навчального закладу – 9,5 %. Слід відзначити також виділення у навчальному плані годин на вивчення предметів за вибором студента (2,5 %). Як засвідчує практика, це переважно предмети психолого-педагогічної або українознавчої спрямованості. Так, серед предметів, які входять у вузівський компонент Прикарпатського університету, вагоме місце займають предмети українознавчого характеру (2,4 %). Серед них: історія України, проблеми українознавства, географічне краєзнавство Галичини, українська народна музична творчість тощо. Варто також звернути увагу на зростання кількості годин (до 4,3%), які припадають на вивчення культурологічних предметів (українська і зарубіжна культура, історія мистецтва і т. д.). Це пояснюється необхідністю органічного поєднання в змісті педагогічної освіти національного та загальнолюдського начал [9, с. 34].

Отже, проблема координації та оптимального співвідношення циклів предметів для вивчення в сучасних університетах нашої держави залишається актуальною, і для її розв'язання може бути використаний досвід побудови навчальних планів закладів підготовки вчителів у Галичині в міжвоєнний період.

1. Державна національна програма «Освіта (Україна XXI століття)». – К.: Райдуга, 1994. – 60 с.

2. Ваврисевич М. Що таке є вчительство і чи воно є ремесло чи мистецтво // *Учительське Слово*. – 1922. – 4-5. – С. 2-3.

3. Центральний Державний історичний архів України (м Львів) (надалі ЦДАУ у Львові). – Ф. 179, оп.3, арк. 1619.арк. 13-14; Державний архів Івано-Франківської обл, Ф. 572, оп. 1, спр. 17, арк. 82; там само, Ф. 300, оп. 1, спр 141, арк. 2.

4. Барна М. Розвиток педагогічної освіти в Галичині (1772-1939 pp.) // *Рідна школа*. – 1998. – № 7-8. – С. 34-48.

5. Dzitnuk uredowy Wuznan Religijnych i Oswicenia Publicznego Rzeczypospolnej Polskiej. – 1937. – № 5. – S. 202.

6. ЦДАУ у Львові. – Ф. 179.оп. 3.спр. 1506. арк. 5.

7. Dziennik... – 1937. – № 9. – S. 367.

8. Dziennik... – 1938. – № 9. – S. 58.

9. Державна національна програма «Освіта (Україна XXI століття)» – К., 1994. – 60 с.

*Вісник Прикарпатського університету. – Педагогіка. – Вип. IV. – Івано-Франківськ: Плай, 2000. – С. 110-116.*

### З ІСТОРІЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ПРОВЕДЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ В УКРАЇНІ (30-ті РОКИ ХХ СТ.)

Важливою формою підготовки майбутніх вчителів є педагогічна практика різних видів у процесі навчання. Приймаючи участь в ній, майбутні вчителі набувають професійних умінь, вчать визначати мету і завдання виховання відповідно до рівня розвитку і вихованості учнів, виробляють стратегію навчально-виховного процесу на основі психолого-педагогічної діагностики та прогнозування, використовують різні форми, методи, засоби та прийоми організації педагогічного процесу, аналізують, узагальнюють та корегують його, вивчають і узагальнюють педагогічний досвід.

Тому не дивно, що проблема вдосконалення організації педагогічної практики завжди була і є дуже актуальною. Висвітленню окремих аспектів педагогічної освіти в Україні присвячені змістовні роботи В. Андрущенко, Н. Дем'яненко, М. Козія, В. Лугового, В. Радула, О. Савченко, В. Сагарди. Питання змісту підготовки майбутніх учителів до виховної роботи у школі знайшли висвітлення у працях Є. Бондаренко, А. Ковальова, Г. Тарасенко; змісту педагогічної практики присвятили праці Ю. Грицай, Ю. Поліщук, А. Сидоренко та ін.

Проте, на наш погляд, ще недостатньо вивчено питання організації педпрактики в навчальних закладах освіти України відповідно до визначених академіком О. Сухомлинською періодів розвитку педагогічної думки України. Тому узагальнення досвіду, виокремлення позитивних і негативних

сторін організації педагогічної практики, як важливої форми підготовки майбутніх педагогів у 30-ті роки ХХ ст., є актуальним.

Головним лозунгом педпрактики (яка називалася методичною – Т.З.) в Україні в 30–ті роки ХХ ст. була необхідність «озброїти студента педагогічною вправністю, звернувши особливу увагу на опанування методами та інструментами педагогічної праці» [1, с. 25].

Досягненню визначеної мети сприяв зміст педагогічної практики, який передбачав взаємозв'язок її з курсами відповідних методик викладання, які читалися напередодні практики.

У зазначених курсах студенти знайомилися з програмами з фахових та споріднених дисциплін; опановували кожну тему (як теоретично, так і практично), визначали мету теми та її окремих частин, проводили дозування матеріалу, аналізували зміст даної теми за дидактичними елементами. Тільки після цього, враховуючи досвід кращих учителів, вони переходили до вивчення методики планування праці з фахових дисциплін.

Далі викладачі разом із студентами передбачали використання засобів педагогічної роботи за фахом з точки зору їх змісту, системи побудови мовного, графічного, кольорового оформлення, методичної побудови, технічного виконання тощо, а потім переходили до спостереження та аналізу уроків.

Спостереження за організацією процесу навчання майбутні педагоги вели за спеціально визначеними завданнями, вчилися фіксувати основні структурні компоненти уроку, аналізувати та оцінювати їх.

Студенти відвідували звичайні й «зразкові» (відкриті) уроки з свого фаху, що проводили педагоги, студенти або методисти (зараз це трапляється дуже рідко). Пояснюється це в основному тим, що значна чисельність осіб, призначених методистами, ніколи не працювала в школі (крім практики під час навчання у вищих навчальних закладах), а якщо й працювала, то так давно, що втратила вже досвід роботи з дітьми. Тому одним із шляхів підвищення ефективності організації педагогічної практики студентів – майбутніх учителів, є підвищення вимог до тих, кому доручено керувати нею як з фаху, так і з виховної роботи.

Далі студенти самостійно давали 2-3 епізодичні уроки або серії уроків по цілому розділу програми, що сприяло виробленню «методичної вправності». Цей момент практики вважався найвідповідальнішим.

Під час педпрактики майбутні вчителі набували уміння виготовляти дидактичний матеріал для технічного оснащення уроків та обладнання

кабінетів із свого фаху. Практика також передбачала участь студентів в організації та проведенні іспитів, вироблення умінь ставити нескладний методичний експеримент та проводити спостереження за його ходом та результатами. Всього на проведення педагогічної практики припадало 208 годин, які в основному розподілялися так [1, с. 26]:

*Розподіл годин на проведення педагогічної практики майбутніх вчителів в Україні 30-тих рр. ХХ ст.*

№ п/п	Т е м а т и к а	Год.
1.	Планування.....	12
2.	Вивчення інструментів та виготовлення дидактичних матеріалів.....	36
3.	Спостереження уроків.....	42
4.	Проведення уроків.....	82
5.	Участь у іспитах.....	18
6.	Методичний експеримент.....	18
	<b>Всього</b>	<b>208</b>

Слід зауважити, що практика розподілялася на три семестри (6-8). У 6 і 7 семестрах була так звана «розпилена» практика, тобто проводилася один раз на тиждень по 6 годин паралельно з заняттями з теоретичного курсу методик викладання, а у восьмому семестрі, після закінчення теоретичного курсу, у визначений проміжок часу проводилася так звана «концентрована» практика.

Основними принципами організації і проведення методичної практики майбутніх учителів були:

– принцип щільного пов'язання всіх її тем з теоретичними темами відповідного курсу методики. Години практики, за твердженням Г. Руденка, мали стати «моментом перетворення теорії в свідому й доцільну діяльність по оволодінню студентами конкретним відрізком педагогічної праці» [1, с. 27];

– принцип «практично-дійового характеру» практики, який вимагав відведення значної кількості годин на включення студентів у невеличке наукове дослідження, присвячене вивченню особистості кожного учня, діяльності майстрів-педагогів і на проведення студентами самостійних уроків під керівництвом методистів.

Хоча практика була методичною і в розподілі годин взагалі не відводилося часу на організацію виховної роботи, однак діяв принцип обов'язкового виділення складових елементів педагогічного процесу (за характером матеріалу, організаційними формами і методами тощо). Тому «кожне заняття практично присвячувалось підкресленню, виділенню будь-якого одного чи двох характерних питань навчальної та виховної роботи».

Разом із тим, в організації методичної практики було багато недоліків. Один з них — «недостатня пов'язаність практики з теоретичним курсом методики». Усі інші недоліки в більшій або меншій мірі торкалися проблеми створення умов морального клімату для її проходження. Так, наприклад, мала місце певна недооцінка практики з боку адміністрації школи та кафедр. Це знаходило вираз у тому, що практика проводилася тоді, коли це було зручно школі чи вищому учбовому закладу, а не тоді, коли її проведення було б найбільш раціонально з точки зору організації навчально-виховного процесу. Спостерігалось зменшення годин, виділених на проходження практики в порівнянні з годинами за навчальним планом; відчувалась відсутність досвідчених і висококваліфікованих керівників педпрактики, що призводило до надання їй емпіричного характеру. Окремі моменти діяльності студентів не зазнавали глибокого аналізу, зауваження, поради не обґрунтовувалися, не підносилися на належний теоретичний рівень тощо. «Від цього педагогічна теорія знепліднюється, стає для студентів безпредметною, абстрактною, не дієвою». Нерідко практика давалася на «опіку» шкільним педагогам і зводилася «до напівремісничого набування навичок. Траплялось також перетворення практики у «практиканство», або зведення її до «слухання та давання уроків» [1, с. 27]. Як зазначає М. Григор'єв, найслабкішим місцем в педагогічній практиці того часу в педінститутах, безумовно, була цілковита відірваність її від систематичного проходження курсу педагогіки, відсутність базових шкіл, кваліфікованого керівництва практикою [2, с. 111].

У 20-30-ті роки ХХ століття цікавий досвід організації педагогічної практики майбутніх вчителів для українських народних (початкових) шкіл був накопичений в Галичині.

Формування майбутнього вчителя відбувалося під час постійної участі (на протязі всього терміну навчання) взаємодії практикантів з учнями шкіл. Спочатку семінаристів залучали до участі у такій формі навчання, як госпітація (відвідування уроків). На четвертому курсі учні здійснювали госпітації щотижня. Вони відбувалися в основному в школі вправ, створеній

при семінарії, або в самій семінарії (уроки проводили викладачі цього навчального закладу). 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. Під час перерви семінаристи піклувалися 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. Це сприяло їх входженню у педагогічну професію, бо тільки, коли хтось когось «вчив, — зауважував Е. Юккер, — той переконаний, що ніщо так не допомагає духовному розвитку людини, як навчання когось іншого» [3, с. 48].

Проведення госпітацій починалося з організаційної конференції, де учні отримували необхідну інформацію про зміст навчання та методику викладання, прийняту вчителем, урок якого вони відвідували. На подальших конференціях 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 вони детально фіксували у спеціальних зошитах. Слід зазначити, що семінаристи не обмежувалися лише фіксацією ходу уроку, а й висловлювали своє ставлення до побаченого, робили зауваження. Так, наприклад, учениця ІV курсу вчительської семінарії СС Василянок у Станіславі Ольга Павліська після відвідування уроку математики («рахунків») у 1 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» [4, № 131].

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 у роботі конференцій приймали участь і викладачі спеціальних методик.

Госпітації, безперечно, наближали учнів до школи, допомагали виробленню навичок застосування теоретичних положень у практиці шкільного життя, були фундаментом педагогічної майстерності майбутніх учителів. Ця форма навчання, на нашу думку, мала багато спільного з безвідривною педагогічною практикою, яка існувала не так давно у всіх вищих педагогічних закладах освіти. Відмова від такої форми професійної підготовки

майбутніх учителів, за нашим переконанням, є помилковою. Відомо, що саме в тих навчальних закладах, де залишилася ця форма навчання, випускники мають вищий рівень підготовленості до організації навчально-виховного процесу, ніж їх колеги з сучасних вузів. Студенти вже з першого курсу повинні знайомитися з організацією навчально-виховного процесу, відчутти реальне шкільне життя. Це потрібно, щоб вони могли поступово «вжитися з світом дитинства» і, як зауважував В. Сухомлинський, «протягом тривалого часу *пізнавати серцем* усе, чим живе, що думає, з чого радіє й чим переймається ваш вихованець» [5, с. 424-425]. І робити це необхідно вже під час навчання. Інакше, коли молодий спеціаліст отримує диплом і починає самостійно виконувати роль організатора навчально-виховної роботи з дітьми, вже пізно починати з нуля вчитися методиці «вживання». Бо «вчителів, які не вмюють бачити й відчувати світ дитинства з його складною емоційною гармонією, часто спостерігаються неврогенні розлади, серед них найбільш неприємним і часто грізним бувають виснаження нервових сил» [5, с. 429]. Отже, майбутній педагог повинен поступово входити в світ дитини (а не зустрітися з «живою дитиною» тільки під час педагогічної практики аж на IV і V курсах), вчитися занурюватися в складний духовний світ дитини, вивчати її душу, бачити й відчувати її індивідуальний світ, постійно відкривати в людині щось нове. Це потрібно для того, щоб у кожного студента якомога раніше формувалися основи педагогічного мислення, а також вироблялися педагогічні вміння та навички.

Значне місце в підготовці майбутнього вчителя займала підсумкова педагогічна практика, яка відбувалася в учительських семінаріях протягом останнього курсу навчання. Вона 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 проводили на основі усного «проекту», що давало кандидатам змогу більш активно й відповідально продемонструвати свої знання і методичні навички.

На перших пробних уроках практикант мав можливість вільно обирати ті предмети, методикою проведення яких від найкраще володів. Для проведення пробних та показових уроків семінаристи готували конспекти. Вони 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 також 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 у навчальні ігри тощо).

Вивчення конспектів пробних уроків семінаристів показало, що їх завжди попередньо перевіряв методист, який на зворотній стороні конспекту робив аналіз, у якому зазначав дату, клас, предмет і писав свої зауваження. Зокрема методист звертав увагу на поведінку дітей і майбутньої вчительки, аналізував змістовність викладу матеріалу, його зв'язок з життям, вміння актуалізувати матеріал, здійснювати індивідуальний підхід на основі постійного вивчення дітей у процесі навчання. Таким чином, існувала кореляція між вивченням психолого-педагогічних дисциплін та обов'язковим використанням спостережень за дітьми у школі вправ.

Крім пробних уроків з окремих предметів, майбутні педагоги залучалися до «цілоденного дежуру», тобто проведення уроків з різних предметів протягом цілого шкільного дня (наприклад, у III відділі школи вправ вони проводили заняття з арифметики, української граматики, природознавства і польської мови) [4, № 131].

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 учителів. Вони мали можливість (на основі своїх зацікавлень, самооцінки рівня підготовленості) обирати на початку практики предмет перших пробних уроків, самостійно готуватися до них тощо.

У таких типах навчальних закладів з підготовки майбутніх учителів, що існували на території Галичини у міжвоєнну добу, як педагогічні ліцеї та педагогії, спостерігалось зменшення часу на проходження педагогічної практики, що пояснювалося тим, що їх випускники викладали в основному конкретні предмети, а не всі як у початковій школі. Але в організації педагогічної практики у педагогічних ліцеях, педагогіях у порівнянні з семінаріями слід відзначити і 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, її проблеми, нерозв'язані питання, готували учнів до педагогічної роботи не тільки на теоретичній основі, а й у безпосередньому зв'язку з життям.

При всіх недоліках, які існували в організації педагогічної практики в різних типах педагогічних закладів Галичини у міжвоєнну добу, саме педагогічна практика створювала умови, за яких учень мав змогу безпосередньо доторкнутися до вчительської праці, впевнитися у безпомилковості професійного вибору, здійснити самоаналіз рівня готовності до роботи у школі, визначити шляхи професійного самовиховання.

І сьогодні є цікавий досвід організації навчальної педагогічної практики студентів – майбутніх учителів. Наприклад, на спеціальності «Початкове навчання» Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича введено наскрізну практику з I по V курс. Викладачами кафедри педагогіки і методики початкового навчання розроблено не тільки її програму для кожного курсу, а й окремо складено програму педагогічної, а точніше – асистентської практики, яка була введена для студентів п'ятого курсу – майбутніх магістрів. Проте це робиться лише в окремих навчальних закладах і досить часто залежить від ставлення до цього питання їх керівників.

У сучасній системі освіти в Україні є ще багато проблем, пов'язаних з організацією практичної підготовки майбутніх учителів до роботи в різних типах навчальних закладів. Тому досвід, накопичений нашими попередниками у 30-ті роки ХХ ст., може стати досить корисним (звичайно, при творчому його використанні).

1. Руденко Г. До раціоналізації методичної практики в педагогічних закладах // *Комуністична освіта*. – 1935. – № 6. – С. 25–32.

2. Григор'єв М. Програми з педагогіки для педінститутів // *Комуністична освіта*. – 1934. – № 6. – С. 105–111.

3. Юккер Е. Підготовка вчителів у Радянському Союзі // *Шлях виховання й навчання*. – 1932. – Ч. 1. – С. 44–48.

4. Музей освіти Прикарпаття (Прикарпатський університет імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ).

5. Сухомлинський В. Сто порад вчителю // *Вибрані твори в п'яти томах*. – Т. 2. – К.: Рад. Школа, 1976. – С. 419–656.

*Вісник Прикарпатського університету. – Педагогіка. – Вип. ІХ. – Івано-Франківськ: Плай, 2003. – С. 135–141.*

## СПІВПРАЦЯ КЕРІВНИКІВ ПЕДПРАКТИКИ, ВЧИТЕЛІВ І СТУДЕНТІВ – ВАЖЛИВА УМОВА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ (РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ)

За словами В. Андрущенка, сьогодні вчитель має бути «справді народний – професійно підготовлений і духовно багатий», бо він є «ключова фігура гуманітарної сфери українського суспільства» [1]. Для досягнення цього, на думку О. Савченко, необхідно не тільки позбавити зміст освіти в закладах з підготовки вчителів надмірної структурованості, посилити його культурологічний аспект, цілеспрямовано формувати в майбутніх педагогів інтегровані професійні уміння, які мають універсальний характер, але й «підвищити обсяг і якість педагогічної практики» [2].

Тому не дивно, що проблема вдосконалення організації педагогічної практики майбутніх учителів завжди була і є актуальною <...> Але, як засвідчує досвід підготовки майбутніх педагогів, належно організувати різноманітні форми педагогічної практики – це тільки половина справи. Не менш важливо, щоб викладачам, керівникам практики, вчителям, адміністрації навчальних закладів – організаторам практики – вступити зі студентами в активний діалог, встановити партнерські стосунки. Саме проблема співпраці керівників педпрактики зі студентами не розроблена. Тому актуальним є на підставі емпіричного матеріалу, одержаного під час проведеного нами експерименту, довести, що важливою умовою підвищення ефективності педагогічної практики як форми навчання майбутніх учителів є необхідність покращення співпраці її керівників, учителів і студентів. Підтвердженням цієї думки є те, що кожний третій із опитуваних студентів вищих навчальних закладів з підготовки вчителів (2003 р.) назвав цей показник як вирішальний при визначенні ефективності впливу педагогічної практики на становлення особистості майбутнього вчителя.

Відповіді на питання «Який стиль керівництва студентами переважав у Ваших керівників та вчителів шкіл?» показали, що хоча більшість студентів (65 %) назвала демократичний стиль керівництва, все ж таки кожний п'ятий назвав авторитарний, а 13 % – ліберальний. Заслужує увагу той факт, що під час останньої педпрактики на V курсі різко змінюється оцінка студентами типу стосунків. Так, у чотири рази зросла кількість студентів, які вважають, що домінує авторитарний стиль, при цьому в 5 разів зменшується оцінка студентами ліберального стилю, однак не надто зменшується чисельність тих, хто назвав стиль керівництва демократич-

ним. З наведених даних може впливати два висновки. Ймовірно, до студентів під час першої і другої педпрактик (3 і 4 курси) люди, які причетні до неї, ставляться більш ліберально, враховуючи відсутність у них досвіду практичної роботи, а під час останньої (5 курс) вимогливість до студентів зростає. Не виключено, що студенти змінили критерії оцінки під впливом стилю керівництва адміністрацією навчального закладу та вчителями.

Доповненням до отриманої інформації можуть бути відповіді студентів на запитання «Які стосунки склалися у Вас з керівниками педпрактики?». Еволюцію типу стосунків студентів з керівниками педпрактики зображено у наступній таблиці.

*Еволюція типу стосунків майбутніх вчителів з керівниками педагогічної практики*

Курс	Тип стосунків у %			
	Ділові	Товариські	Напружені	Не відповіли
IV	64	28	0	8
V	48	48	4	0

Аналіз отриманих результатів засвідчує, що студенти випускного курсу педагогічних спеціальностей, оцінюючи стосунки, які склалися між ними і керівниками педпрактики, надають перевагу товариському стилю спілкування, але дуже показово, що жоден із майбутніх учителів не зазначив, що в них із керівником були стосунки і ділові, і товариські.

Однією з причин такого становища, очевидно, є те, що інколи керівниками педпрактики призначаються люди, які не мають достатнього досвіду роботи в навчальних закладах. Крім того, брак годин, які виділяються навчальним планом на керівництво педпрактикою, обумовлює велику кількість об'єктів керівництва, що не дозволяє методисту надавати якісну допомогу, особливо в організації опіки дітей, проведенні виховної роботи тощо. Нарешті, кафедрами, факультетами не вироблено єдиних вимог для керівників педагогічної практики з урахуванням демократизації та гуманізації управління навчально-виховним процесом. Не випадково тільки 28 % студентів вважають, що під час педагогічної практики забезпечується

єдність вимог навчального закладу і школи до студентів. Переважна більшість майбутніх педагогів (70 %) висловлює думку, що ця єдність забезпечується лише частково, а 2 % опитаних зазначають, що єдність вимог взагалі не забезпечується. За результатами дослідження можна зробити висновок, що констатація єдності вимог школи й навчального закладу зменшується на 12 % від другої до третьої практики. Цей факт можна пояснити тим, що студенти під час останньої практики вже більш досвідчені і розуміють, що від них вимагають. У той же час кількість студентів, які вважають, що єдність вимог до них викладачів університету і школи під час педпрактики забезпечується достатньо, зростає на ті ж 12 %.

Серед пропозицій щодо вдосконалення педпрактики п'ятикурсники поряд із побажаннями і про збільшення терміну проходження практики (50 % респондентів), спрощення звітності (55 %) зробили наголос (кожний другий) на необхідності вдосконалення її методичного забезпечення. Важливою умовою підвищення ефективності педагогічної практики вони вважають покращення стосунків між ними та вчителями і методистами. Таку думку висловили 48% четвертокурсників і 12% п'ятикурсників. Окрім цього, студенти відстоюють думку про необхідність покращення їх методичної підготовки як до організації навчального процесу, так і в більшій мірі до виховання. На думку випускників (88 %), ефективність педагогічної практики залежить не тільки від рівня їх знань з педагогіки, психології, методики викладання предмета, але й від їх власної відповідальності і старанності (76 %), а також від наявності методичної літератури (56 %). Слід зауважити, що наведені показники зростають у середньому на 20 % від першої практики до останньої (на випускному курсі).

Варто пригадати, що цікавий досвід співпраці вчителів, методистів та практикантів існував у Галичині в 20-30-х роках ХХ ст. Тоді дуже відповідально ставилися до підбору керівників педагогічної практики. Вважалося, що до цієї відповідальної праці можуть залучатися тільки найбільш досвідчені вчителі народних шкіл, які з року в рік підтверджували професійне і громадянське право здійснювати підготовку педагогічних фахівців. Сьогодні теж на порядку денному стоїть питання, «кому ми віддаємо право опікуватися студентом у школі, якому педагогу, які він методи сповідує. Бо, знов-таки, за час практики, – наголошував В. Кремень, – можна акцентувати діяльність студента, майбутнього педагога, і на одних аспектах, і на інших».

Додамо, що організація педагогічної практики в Галичині базувалася на тісному взаємозв'язку викладачів семінарії з вчителями школи вправ (базова школа), яка здебільшого існувала при семінарії, що сприяло активній участі семінаристів у навчально-виховному процесі школи ще до офіційного терміну проходження педпрактики.

Під час педагогічної практики використовувалися різні форми співпраці її керівників зі студентами, методи контролю, а також 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.

Після завершення педагогічної практики школа видавала кожному майбутньому педагогові підтвердження-характеристику («засвідчення»). Перед тим, як її скласти, методист мав дати з приводу кожного «кандидата в педагоги» відповіді на запитання спеціальної анкети. Наводимо зразок анкети Державної педагогії у Львові [3].

*«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».

Як бачимо, оцінювалися не тільки професійний, загальнокультурний рівні, моральні якості, але й також стосунки з учнями, керівництвом та персоналом школи. Якщо ж були порушені деякі вимоги і, наприклад, не було встановлено дружніх стосунків з учнями, поважних, вимогливих один до одного стосунків з керівництвом та персоналом школи, то педагогічна практика продовжувалася. Аналогічне рішення приймалося тоді, коли ставлення до проведення практики з боку учня було безвідповідальним [4].

Таким чином, педагогічна практика, яка проводилася в умовах, наближених до тих, у яких майбутнім учителям доведеться 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.

Ретроспективний аналіз досвіду організації педагогічної практики в сучасній Україні та Галичині у міжвоєнний період, форм співпраці керівників педпрактики та майбутніх педагогів засвідчує, що її ефективність щодо становлення майбутнього вчителя залежить у значній мірі від морально-психологічного клімату під час її проведення, від стосунків, які складаються між керівниками педпрактики, методистом, учителем і студентом.

1. Андрущенко В. Ми маємо виплекати нового вчителя... // Освіта України. – 2003. – № 44-45.

2. Савченко О. Функціональний підхід при підготовці майбутнього вчителя // Освіта України. – 2003. – № 44-45. – С.7.

3. Центральний Державний Історичний архів України (м. Львів). – Ф. 179, оп. 3, спр. 1506, арк 561.

4. Там само. – Спр. 2585, арк. 26-37.

*Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. Вип. XI. – Івано-Франківськ: Плай, 2005. – С. 152-156.*



## ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ-ВИХОВАТЕЛІВ: ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІСТЬ

Успішно адаптуватися в сучасній школі та виконати поставлені суспільством перед учителем завдання може лише національно свідомий, з активною громадянською позицією педагог-фахівець. Це істотно змінює й функції сучасного педагога: найголовнішою стає функція виховна, водночас великого значення набувають функції діагностична, прогностична та організаторська. Тому сьогодні й постає проблема фахової підготовки саме вчителя-вихователя, здатного до самовиховання та професійного самовдосконалення.

Така проблема ще у 20-30-х роках ХХ ст. постала практично в усіх європейських країнах. Саме тоді змінилося й саме поняття виховання. Його починають розглядати не як єдиний, а один із декількох чинників формування особистості – разом із середовищем і спадковістю. Таким чином, виховання стає цілеспрямованим процесом, у якому планомірно створюються умови для розвитку особистості. Виходячи з цього, розширилися і поглибилися функції вихователя, для виконання яких були необхідні сучасні педагогічні знання та якості: крім любові та поваги – здатність заглиблюватися 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.

У цей час виховна функція вчителя набуває більшої ваги і внаслідок змін у наукових (педагогіка, психологія, дидактика, біологія, соціологія тощо) поглядах на особистість дитини. Учень стає не тільки об'єктом, а й суб'єктом навчання і виховання. Тому формування особистості учнів з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей викликало необхідність зміни виховної технології загалом. Окрім того, нова позиція дитини у навчально-виховному процесі безпосередньо зумовила зростання особистісного впливу вихователя на індивіда, а це вимагало високої духовної культури вчителя, вдосконалення його педагогічної майстерності.

Зміна позиції вчителя, що відбулася в міжвоєнну добу, а особливо посилення функції вихователя, дали поштовх до ґрунтового вивчення окремих напрямів підготовки вчителя-вихователя. На конгресі Міжнародної ліги нового виховання (1932) навіть проголошувався проект науки про

вчителя – педевтології (цей термін уперше запропонував італійський психолог Eusebietto у праці «Psicologia generale» (1914 р.). Проект системи педагогічної науки, пов'язаний із наукою про вчителя, включав чотири розділи: філософія виховання, наука про виховання, теорія виховання, мистецтво і техніка виховання [5, с. 846-859].

У контексті проблеми підготовки вчителів, яка існувала в багатьох європейських країнах та Наддніпрянській Україні у міжвоєнну добу, слід розглядати розв'язання її й в Галичині. Саме в 20-30-ті роки головною метою української галицької школи стає національно-державне виховання, а основою змісту виховання та навчання – українознавство. Тоді ж обґрунтовуються необхідність і можливості створення української національної педагогіки [3, с.1-3]. Це актуалізувало необхідність виховання нового покоління вчителів, здатних виконати покладену на них історичну місію.

Як же розв'язувалася проблема підготовки вчителя-вихователя в навчальних закладах Галичини у міжвоєнну добу? Підготовка вчителів початкових шкіл відбувалася через учительські семінарії, педагогії (1928), педагогічні ліцеї (1937). При багатьох з них існували школи вправ, які разом утворювали один навчальний комплекс. При 19 державних учительських семінаріях Галичини 1934/35 н. р. існувало 11 таких шкіл, а при 12 педагогічних ліцеях 1937/38 н.р. було 10 шкіл вправ [4, спр.76, арк. 206].

У закладах підготовки вчителів значна увага приділялася вивченню фахових, а точніше психолого-педагогічних дисциплін. Зміст освіти в учительських семінаріях та педагогічних ліцеях передбачав вивчення психології, науки про дитину, педагогіки, дидактики, методик викладання різних предметів, найважливіших рекомендацій з питань організації роботи шкіл, планів та програм навчання. Наприклад, у педагогіях на I курсі, крім загальноосвітніх предметів: філософії, соціології, історії української літератури, вивчались також педагогічна психологія, біологія виховання, а з січня 1938 р. – історія виховання. Крім того, протягом усього періоду навчання (два роки) тривала педагогічна практика [4, спр. 2585, арк.14]. В учительських семінаріях на IV курсі передбачалося викладання теорії загальної методики та ознайомлення з програмами початкової школи, а на V курсі – методики викладання окремих предметів [4, спр. 2317, арк. 13-14].

В учительських семінаріях значна увага приділялася підготовці майбутніх учителів (їх часто називали «кандидатами» на вчительську посаду) до виховної роботи в процесі навчання. Про це, зокрема, свідчать теми щомісячних завдань з української мови на останніх курсах семінарій, які

були прямо пов'язані з майбутньою професією. Наприклад, у Коломийській державній жіночій учительській семінарії протягом 1924-1929 рр. пропонувалися такі теми: «Довіра як середник виховання», «Враження з першої практичної лекції». Давалися завдання розкрити зміст висловів: «Витривалість і менше спосібних доводить до цілі», «Школа без карності (дисципліни) – це млин без води», «Тільки вихованням може чоловік стати людиною» та ін. [1, ф. 542, оп.1, спр. 3]. Для письмового іспиту на свідоцтво зрілості з педагогіки були запропоновані теми: «Учитель як чинник культурного розвою народа», «Виховання молоді на будучих громадян», «Значення раціоналізму у вихованні» та ін. [1, ф. 300, оп. 1, спр.140; ф. 303, оп.1, спр.5].

Формування майбутнього вчителя-вихователя відбувалося у процесі так званої госпітації... Особлива увага зверталася на кількість проведених уроків з мови викладання і з «рахунків» (математики). Вони повинні були значно перевищувати число уроків з інших предметів [4, спр. 1453, арк. 54].

Під час «госпітації» та педпрактики учні повинні були не тільки організовувати процес навчання, а й проводити виховну роботу і знайомитися з загальною організацією вчительської праці. Цього вимагала і кураторія шкільного округу. Тому у звітах про роботу семінарій і педагогічних ліцеїв нерідко зустрічаємо зауваження про те, що під час педпрактики занадто багато уваги приділяється навчанню і недостатньо – вихованню й організації вчительської праці [4, спр. 1512, арк. 5; спр. 1530, арк. 12].

Цікаво розв'язувалася проблема загальнокультурного розвитку семінаристів. Враховуючи скрутне фінансове становище вчительських семінарій у Галичині, учні багатьох з них на початку року створювали на свої кошти «прогулянковий фонд». Гроші цього фонду витрачалися на проведення краєзнавчих, історичних, культурно-етнографічних екскурсій. Це робилося для того, щоб не сталося так, що «вчителька вийшла із села, скінчила семінарію, а відтак повернулася вчитися на село, не побачивши світу Божого» [2, с. 32].

Як бачимо, навіть ці розрізнені факти з історії підготовки вчителів для народних шкіл у Галичині в міжвоєнну добу дають підстави для висновку, що попри всі соціально-політичні, матеріальні, фінансові труднощі зміст освіти та методика навчання в них сприяли підготовці кваліфікованих учителів-вихователів. А це значною мірою допомагало розв'язати найважливішу проблему, що стояла тоді перед школою: виховання національно свідомих патріотів України.

В умовах існування самостійної і незалежної Української держави ця проблема не втратила своєї актуальності і вимагає пошуку нових шляхів її розв'язання... Університетські навчальні плани включають культурологію, українознавство, але при їх викладанні не приділяється достатньої уваги методиці застосування набутих знань у практичній діяльності. До того слід додати і формалізм у проведенні педагогічної практики – як літньої (в оздоровчих таборах), так і шкільної. Наприклад, одному студентові під час практики в школі методисту з виховної роботи надається лише 0,3 годин (!) на тиждень. Це з урахуванням його участі в настановчій та підсумковій конференціях, перевірки документації тощо.

Зрозуміло також, що за шість тижнів педпрактики на IV курсі адаптуватися в шкільному колективі, вивчити дитячий колектив, активно включитися в навчальний процес і повністю виконувати функції класного керівника багатьом студентам не під силу, тому вони вимушені зосереджувати свою увагу переважно на проведенні уроків, оскільки останні є обов'язковими і більш контрольованими, а виховна робота залишається на совісті та відповідальності студента-практиканта. Особливо це стосується завершальної педпрактики на V курсі. Як відомо, вона часто починається з початком навчального року, коли класні керівники навіть не спланували ще виховної роботи.

Існує ще одна важлива проблема: незадовільна робота з піднесення загальнокультурного рівня багатьох випускників університету. За час студентського життя тільки 50% респондентів відвідували одну, в кращому випадку дві історико-краєзнавчі пам'ятки або музеї Івано-Франківська, ще менше (15%) – області. І практично одиниці (2%) з цією метою виїжджали за її межі.

Отже, у сучасних умовах особливо актуалізувалася проблема підготовки вчителя-вихователя. Проте стан її розв'язання в масовій практиці роботи закладів підготовки вчителів потребує значного поліпшення. У подальшій роботі з підготовки вчителів для сучасної школи доцільно враховувати позитивні ідеї історичного досвіду.

1. Державний архів Івано-Франківської обл. – Ф. 300, 303, 542.

2. 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.

3. Українська національна педагогія // Шлях навчання й виховання. – 1928. – Ч. 7-9. – С. 1-3.

4. Центральний державний історичний архів України (у Львові). – Ф. 179, оп. 3.

5. Mirsky J. Projekt nauti o nauczczilu czli pedagogii // Oswieta i wuchowanie. – 1932. – № 9. – С. 846-859.

*Педагогіка і психологія професійної освіти (Львів). – 1999. – № 2. – С. 156-162.*

### **ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ У ГАЛИЧИНІ (20-30-ті роки ХХ століття)**

На початку ХХ ст. проблема підготовки кваліфікованого вчителя-вихователя стала в Галичині особливо актуальною, бо в тогочасних конкретно-історичних умовах 80 тисяч учителів не тільки впливали на формування мільйонів молодих душ, але й боролися «з народною темнотою й плекали людські характери» [1].

Вимога постійного підвищення кваліфікації вчителя в міжвоєнну добу була обумовлена різними обставинами. Зокрема, це пояснювалося складним становищем українського вчительства: важкі умови праці, безробіття, яке було викликано недостатнім фінансуванням, змушенням «пересуванням» учителів-українців до польських шкіл, введенням таємності в оцінках учительської праці, ускладненнями в роботі вчителів приватних шкіл.

Польське гноблення призвело до того, що українці в Галичині підпадали під вплив виховних, освітніх систем і програм навчання, прийнятих польською владою. Саме тому вони мусили якось пристосовуватись до законів, ідеології, які існували тоді, маючи на меті виховання українських патріотів. Ситуація складалася таким чином, що практично тільки вчитель міг стати «наймогутнішим регулятором» між дійсністю та ідеологією. Як справедливо писав І. Ющишин, «при найгірших системах і програмах та при найважчих політичних умовах життя народу висококваліфікований, ідейний і морально дисциплінований учитель і виховник відроджує націю, творить чудо» [2, с. 2].

Таким чином, щоб мати змогу працювати, втілюючи в життя основну мету української школи (яку могли досягнути лише вчителі-українці), необхідно було постійно підвищувати кваліфікацію, ознайомлюватися з но-

винками психолого-педагогічної літератури, вдосконалювати свою спеціальну підготовку.

Реформи шкільництва вимагали постійної перебудови діяльності вчителя, тобто оновлення навчально-виховного процесу, пошуку нових методів, прийомів, форм та засобів навчання.

Постійної роботи вчителів над підвищенням свого загальнокультурного й професійного рівнів вимагали важкі соціально-політичні умови існування українського шкільництва, переосмислення мети навчання, відсутність стабільних навчальних програм, підручників, методичної літератури, унаочнення. «В обличчі переоцінки основ виховання й навчання та реорганізації шкільництва, – писав Я. Мацюк, – стає учитель перед важким питанням: як приноровити себе до тих великих умов, які ставлять до нього нова школа, що пускається на шлях обнови. Щоб їм відповісти, мусить учитель бути, з одного боку, паном знання дитячої душі, яка є сьогодні альфою й омегою цілої виховничої штуки, з другого ж боку, мусить він зазнайомитись з цілою суспільною структурою, з цілим навалом суспільних ускладнень, які становлять всеобіймаюче середовище його виховної праці» [3, с. 69].

Треба враховувати також, що для значної кількості вчителів-українців характерний низький рівень кваліфікації. Так, 1925 р. в народних школах було 23 000 некваліфікованих або лише частково кваліфікованих педагогічних кадрів, а в середніх школах і семінаріях стан ще гірший: там працювало 43 відсотки некваліфікованого вчительства [4]. Як бачимо, підвищення їхньої кваліфікації, а також розвиток творчих сил ставало нагальною потребою часу.

У Галичині міжвоєнної доби існувала певна система підвищення кваліфікації вчителів. Питання вдосконалення методики викладання шкільних предметів постійно й активно обговорювалися на сторінках західноукраїнської педагогічної преси. Це знаходило відображення в тому, що проблемою методики викладання в 20-30-х роках займалися осередки, педагогічні товариства та часописи, на сторінках яких друкувалися матеріали щодо організації процесу шкільного викладання, хроніка, критика, бібліографія, огляди нової психолого-педагогічної літератури. Практично в усіх часописах був розділ «Методика і шкільна практика», а в журналі «Шлях виховання й навчання» з 1931 р. існував окремий додаток із такою ж назвою. Там давались поради до викладання конкретних предметів, тем, пропонувались плани уроків, зразки конспектів, авторами яких були не

тільки науковці, але й учителі-практики. Часописи намагалися накреслити шляхи вдосконалення навчання й виховання учнів українських шкіл усіх типів, ознайомити західноукраїнських педагогів із досягненнями світової психолого-педагогічної науки, новітніми наслідками роботи в школах різних країн. Кращі праці з журналів передруковувалися в неперіодичній «Педагогічно-методичній бібліотеці», яка була започаткована 1938 р. Товариством «Взаємної Помочі Українське Вчительство» [5, с. 92]. Це допомагало вчителям «приглянутися і прислухатися, як інші вчать, щоби часом не полишитися позаду поступу та не застарітися зі своїми способами методами в навчанні...» [6, с. 17].

Для підвищення кваліфікації діяли Державні канікулярні курси для вчителів народних середніх шкіл. Мета їх полягала в «розширенні і поглибленні наукової підготовки під взором справжньої тематики наукової, але пов'язаної з шкільною учительською працею» [7, с. 296]. Існували два напрями в роботі канікулярних курсів: з підвищення кваліфікації, а також підготовки кандидатів на Вищі учительські курси. Наприклад, Львівська Кураторія в 1925 р. планувала провести 10 груп курсів із підвищення кваліфікації і 4 – підготовки для Вищих курсів [8, ф. 273, оп. 1, од. зб. 125, арк. 1-4].

Канікулярні курси проводились окремо для вчителів початкових і середніх шкіл. Для вчителів середніх шкіл вони організовувались відповідно до їхньої підготовки: для кваліфікованих та некваліфікованих. Перші призначалися для вчителів державних та приватних шкіл і мали на меті розкриття ґрунтових наукових тем, роз'яснення проблем дидактики, висвітлення актуальних питань педагогіки і соціології виховання, а також громадсько-державного виховання. Як зазначалося в циркулярі від 8 травня 1929 р., «такі курси не мають характер підготовки до учительських екзаменів» [9, 1929, № 6, с. 238-239].

Курси для некваліфікованих учителів середніх шкіл мали на меті підготовку слухачів до екзамену. Першочергове право займатися тут мали ті, які закінчили принаймні три семестри університетського навчання, склали відповідний колоквиум, а також уже брали участь у канікулярних курсах. Закінчення цих курсів не передбачало автоматичний допуск до екзаменів [9, 1925, № 6, с. 92-93].

Щорічно Кураторія Львівського шкільного округу 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. дізнаємося, що за період із 1918 по 1927 рр. було організовано 1629 груп курсів для 72 тисяч учителів. Вони допомогли в підготовці до складання кваліфікаційних екзаменів на одержання права працювати в народних школах близько 15 тисячам чоловік — практично четвертій частині від загального числа вчительства, які склали екзамен або отримали звільнення від нього [8, ф. 271, оп. 1, од. зб. 267, арк. 6-17].

У розпорядженні про роботу курсів 1929 р. більш чітко були визначені організаційні моменти: дані рекомендації організаторам та слухачам, запропоновані програми навчання (тематика була фрагментами програм Вищих курсів), установлені терміни проведення, доповідачі, вказані форми звітності. Слухачами могли бути вчителі народних, приватних, середніх шкіл і закладів підготовки вчителів.

При визначенні груп на курсах підвищення кваліфікації брався до уваги стан викладання, рівень підготовки фахівців з даного предмета. Наприклад, Кураторія Львівського шкільного округу (розпорядження від 7 січня 1928 р.) обґрунтувала необхідність організації курсів із методики природи й математики незадовільними наслідками осінніх екзаменів екстернів Вищих учительських курсів. Треба було залучити вчителів відповідних предметів не тільки до теоретичних занять, а й до роботи в майстернях, участі в екскурсіях тощо [8, ф. 271, оп. 1, од. зб. 257, арк. 2].

Терміни проведення курсів підвищення кваліфікації визначались по-різному: двотижневі, місячні й навіть довші [8, ф. 272, оп. 1, од. зб. 191, арк. 1]. Існували також короткочасні курси – п'яти, – шестиденні [9, 1933, № 3, с. 120-121]. Канікулярні курси були як державні, так і приватні. Зокрема, в 1929/1930 н.р. планувалось проведення платних приватних курсів у Надвірній (методично-педагогічні), Старому Самборі (гуманістичні), Стрию (фізико-математичні), Тлумачі (психологічні) та ін. [8, ф. 271, оп. 1, од. зб. 257, арк. 20-21]. Для зарахування вчителям необхідно було подати заяву, в якій вони зобов'язувалися виконувати встановлені правила, своєчасно прибути й залишатися до закінчення, сплатити одноразовий грошовий внесок.

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 [8, ф. 273, оп. 1, од. зб. 305, арк. 47].

Важливою формою підвищення кваліфікації були Вищі учительські курси. Вони працювали у Львові, Варшаві та інших містах із терміном

навчання 2 роки. Так, Кураторія Львівського шкільного округу 20 лютого 1929 р. сповіщала, що в 1929/1930 н.р. на Вищих курсах учителів будуть працювати групи з гуманітарних, географічно-природничих, фізико-математичних наук, ручних робіт, руханок (тільки для чоловіків), співів і фізичного виховання [8, ф. 273, оп. 1, од. зб. 306, арк. 20]. Слід зазначити, що курси існували не тільки для вчителів-предметників, а й для інших категорій шкільних працівників (вихователі, інспектори тощо).

Щоб вступити на Вищі курси вчителів, необхідно було представити свідоцтво про попереднє прослуховування канікулярних курсів або лекцій, які проводилися в школі, а також результати підготовчої роботи (пробні лекції, реферати), виконані на районних конференціях. Це враховувалося для визначення кваліфікації [9, 1933, № 2, с. 52-53]. Крім того, для зарахування необхідно було скласти вступний іспит-колоквіум, перед яким з кандидатами проводилися консультації.

Проблема підвищення кваліфікації в галузі шкільництва була на той час дуже актуальною, а в деяких випадках і дуже болючою. Щоб зайняти посаду вчителя, треба було пройти відповідний конкурс, а для того треба було мати кваліфікацію. Для одержання ж кваліфікації на основі свідоцтва зрілості вчительських семінарій або різних учительських курсів необхідно було скласти практичний іспит, котрий на кваліфікацію вчителя початкової школи кандидат мав право скласти на третьому році роботи. При першій невдачі можна було його повторно здати через рік. Третя спроба дозволялася лише Міністерством освіти на п'ятому році роботи. Ті, що в третій раз не склали екзамену, звільнялись з посади.

Екзамен на вчителя середньої школи складався з наукового екзамену й педагогічного. Перший передбачав пред'явлення конспекту опрацьованої наукової літератури та усний іспит з наукових основ відповідно до спеціальності. Педагогічний екзамен — це усний іспит з педагогіки разом із методикою викладання окремих предметів та проведення пробного уроку [9, 1923, № 9, с. 130-131].

Іспит на вчителя початкової школи мав право скласти той кандидат, який безперервно працював у народній школі не менше двох років, а середньої — зі стажем практичної роботи не менше 5 років. І в першому, і в другому випадках навантаження не могло бути меншим, ніж 14 годин на тиждень.

Щоб скласти професійний екзамен, тобто атестуватися, учитель подавав спеціальну заяву, до якої додавалися: список опрацьованих книжок,

підручників, котрими користувався вчитель і учні; письмовий виклад змісту не менше двох педагогічних творів; інформація з місця роботи, а також характеристики від декількох дітей, які навчалися в кандидата впродовж навчального року.

Учителі державних середніх, фахових шкіл та учительських семінарій, які мали визнану кваліфікацію до навчання в загальному шкільництві й переходять до нього, не складали практичний іспит, який був «фактичним професійним іспитом учительства» [3, ч. 3, с. 73]. Від нього могли бути звільнені окремі педагоги, які досягли значних успіхів у роботі. Рішення Міністерства освіти про звільнення від іспиту автоматично давало кваліфікацію для присвоєння вчительського звання. Учителі, які мали дипломи з правом викладання тільки окремих предметів, здавали практичний іспит за тими ж нормами, що й інші, але «зразкові лекції» мали проводити тільки зі своєї спеціальності.

Пробна лекція (урок) могла відбуватися в школі, де працює вчитель, або в іншій, яка визначалася комісією, що складалася з фахівців різних предметів. Голова комісії обов'язково був з університетською освітою. Комісія екзаменувала вчителя з 18-ти предметів, бувало, що іспит продовжувався 4 години, був аж занадто важким. Практично 75 відсотків молодих учителів із першого разу не склали їх. Один педагогічний часопис із гіркою іронією писав, що такий іспит не склав би «і сам предсідник екзаменаційної комісії — ні перший з краю член, вибраний посеред членів екзаменаційної комісії, ні сам куратор, ні міністр освіти» [10, с. 16].

Комісія складала на кожного претендента на одержання вчительської кваліфікації атестаційний лист, де, крім загальних відомостей, указувалися також проходження курсів підвищення кваліфікації, попередні й теперішню посади, моральні та ділові якості (практичність, старанність, поведінка та ін.)

Іспит складався з трьох частин: письмова робота, пробна лекція (тобто урок), колоквіум. До письмового іспиту претендент одержував дві теми на вибір. На роботу відводилося 4 години: за дозволом комісії допускалося користування необхідними джерелами. Якщо були помічені порушення встановлених правил, то кандидат взагалі «усувався від іспиту». Коли пробна лекція відбувалася у своїй школі, то голова комісії делегував «комісійний комплект із трьох членів», серед яких був інспектор або його заступник. Під час лекції члени комісії могли задавати дітям запитання. В іншому випадку про тему пробної лекції й місце її проведення вчитель

дизнався за дві доби, щоб мати змогу заздалегідь познайомитися з дітьми, розробити конспект уроку. Після лекції відбувся колоквиум, у процесі підготовки до якого можна було користуватися «Бібліографією до практичного іспиту», рекомендованої обіжником Кураторії Львівського шкільного округу від 27 березня 1929 р. На колоквиумі комісія виявляла рівень знань, уміння визначити обґрунтованість вибору методів, форм і засобів навчання, розуміння основних принципів побудови програм свого предмета, навички аналізу лекції.

Результати практичного екзамену вчителів початкових шкіл в 1930/1931 н.р. засвідчили, що всього у Львівському шкільному окрузі складала іспит 653 особи. З них 579 – успішно. Цікаво, що більшість (458) проводили пробну лекцію (урок) у своїй школі [9, № 19, с. 460].

Вчителі могли бути звільнені від колоквиуму, якщо вони показали добрі успіхи в навчанні й вихованні, успішно провели лекцію. Ті, котрі не мали права прилюдності, за дозволом на здачу практичного іспиту повинні були звертатися до Кураторії шкільного округу, де їхнє прохання могло бути підтримано або ні.

Піклуючись про кадри вчителів-українців, на яких покладались великі надії в справі утвердження національної ідеї, громадські й педагогічні товариства приділяли значну увагу підвищенню кваліфікації українського вчительства. Не випадково на Першому Українському Педагогічному Конгресі (1935 р.) наголошувалось, що Управа «Рідної школи» має подбати про «кваліфіковані вчительські сили, а для некваліфікованих влаштувати відповідні лекції й курси» [11, с. 229].

Корисними при підготовці до складання практичного іспиту були спеціальні курси, які проводилися з різних напрямів освіти. Праця поділялася на три етапи. Початковий курс, що тривав місяць і на який відводилася 21 година на тиждень, повинен був дати основи наук, методик і вказівки до самостійної роботи на рік. Другий – самостійна праця слухачів, яка тривала впродовж року. Далі вчителі викликалися на підсумкові місячні курси (третього етапу), які закінчувалися екзаменом із відповідної групи предметів, який не був «кваліфікаційним», а прирівнювався до екзамену за курс семінарії.

Практикувалась організація епізодичних курсів підвищення кваліфікації. Так, у 1929 р. були вперше започатковані суспільно-педагогічні курси [9, № 6, с. 261].

Не менш цікаві були курси українців. Саме вони допомагали успішно розв'язати завдання, яке полягало в тому, «щоб на національно-мішаних

теренах, – як зазначав Д. Великанович, – було призначувано тільки ті учительські сили, які мають кваліфікації до навчання мови непольського населення» [12]. Вперше вони були започатковані в травні 1931 р., другі відбувалися наприкінці березня 1933 р. Вони були дуже вчасними, тому що сприяли виробленню загальної позиції, єдиного підходу до вивчення української мови і літератури. Це важливо за відсутності єдиної програми навчання й стабільних підручників. Курси склалися з двох частин: теоретичної та практичної. У першій – читалися та обговорювалися різноманітні доповіді, реферати з актуальних проблем україністики. У другій – досвідчені науковці та кращі вчителі (наприклад, професори Я. Біленький, В. Радзикович, М. Тершаковець, д-р К. Кисілевський, М. Федусевич та ін.) проводили зразкові лекції (прообраз сучасних «відкритих уроків»), які мали велике значення не тільки для присутніх, а й більш широкого загалу, бо ті лекції реферувалися на сторінках педагогічної преси [13]. Аналіз їх проведення дає підстави зробити висновок, що методи навчання, які пропагувалися відомими фахівцями, були дійсно зразковими для слухачів методичних курсів і використовувалися у шкільній практиці.

Таким чином, у міжвоєнну добу в Галичині існувала певна система підвищення кваліфікації вчителів практично з усіх предметів, яка включала як приватні, так і державні курси. Програми навчання державних і приватних курсів в основному збігалися. Процес відбору слухачів був індивідуальний – з урахуванням типу школи, в якій працював кандидат. Підвищення кваліфікації вчителів української мови здійснювалося в основному на курсах, організованих педагогічними товариствами.

1. Шкільні, освітні та вчительські справи // Учительське Слово. – 1939. – Ч. 6. – С. 71-77.

2. Юшишин І. Межі й перспективи реформістичного руху у вихованні й освіті // Шлях навчання й виховання. – 1929. – Ч. 6. – С. 1-8.

3. Мацюк Я. Практичні вчительські іспити // Шлях навчання й виховання. – 1930. – Ч. 3. – С. 68-73; Ч. 5. – С. 150-157.

4. Шкільна політика // Учительське Слово. – 1925. – Ч. 4. – С. 17-18.

5. Звідомлення з діяльності товариства «Взаємна Поміч Українського вчительства» за 1936 р. // Учительське слово. – 1937. – Ч. 5. – С. 80-124.

6. Петрів Д. Як підготовляти зразкові лекції на районі конференції // Методика й шкільна практика: Додаток до часопису «Шлях виховання й навчання». – 1932. – Кн. 1. – С. 17-18.

7. *Oswiata i Wychowanie*. – 1930. – № 4. – С. 293-208.
8. Державний архів Івано-Франківської області.
9. *Dziennik urzedowi Miniserstwa Wyznan Religijnych i Oswiencenia Publicznego*.
10. Учительські кваліфікаційні іспити // Шлях навчання й виховання. – 1928 – Ч. 1. – С. 15-18.
11. Перший Український Педагогічний Конгрес. – 1935. – Львів, 1938.
12. Державна Рада публічного виховання // Учительське Слово. – 1938. – Ч. 15. – С. 270-273.
13. Матвіїв-Мельник М. Методичний курс для вчителів української мови // Українська школа. – 1933. – Ч. 3-5. – С. 34-47.

*Обрії*. – 1998. – № 2. – С. 17-21.

### **ЗМІСТ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ З УЧИТЕЛЯМИ ЯК ПОКАЗНИК РОЗВИТКУ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ НАВЧАННЯ В ГАЛИЧИНІ МІЖВОЄННОЇ ДОБИ**

Підвищення фахової підготовки вчителя було важливою проблемою в Галичині 20-30-х років ХХ ст. Тому, що саме українські вчителі боролися «з народною темнотою і плекали людські характери» [1, 71-77].

Кожний учитель, підвищуючи рівень своєї кваліфікації, намагався показати найкращий доробок в організації процесу навчання, цікаві форми роботи, найефективніші методи та прийоми впливу на учнів.

Вивчення досвіду організації методичної роботи з учителями в міжвоєнну добу тільки одного з повітів Станіславського воєводства, а саме Рогатинського, засвідчує, що вона проводилася за певною системою, проходила під патронатом як органів державної влади, так і педагогічних товариств. Починаючи з 1919 р., у повіті регулярно відбувалися районні вчительські конференції, особливо потрібні для молодих учителів, а також тих, що жили далеко від культурних центрів. Сподівання на самостійне підвищення кваліфікації за допомогою бібліотек було безпідставне. Практично тільки на районних конференціях можна було «відсвіжити своє знання, поширити його найновішими здобутками загальних і педагогічних наук» [2]. Вони присвячувались розв'язанню проблем навчально-виховної та суспільно-освітньої праці вчителів, узагальненню їхнього досвіду, а також пошуку шляхів подолання труднощів. Педагоги виголошували реферати на

психолого-педагогічні теми, пов'язані з життям школи, практикою роботи. Так, 1924 р. у Рогатинському повіті обговорювалася проблема методів навчання. Представники кожної школи виступали з теми «Наукові засади впровадження навчальних програм в шкільну практику». Це свідчить, що головними причинами, які заважали реалізації навчальних програм із різних предметів на практиці, були: брак відповідних підручників та найнеобхідніших приладів до викладання, потреба в додатковій науковій інформації з окремих предметів, відсутність у методичних вказівках до програм «права вчителів на новаторство» та ін.

У рефератах педагоги, розкриваючи конкретні питання, торкалися різноманітних проблем. Часто йшлося про необхідність вивчення в школах з українською мовою навчання історії та географії «в тій самій мові». Особливо наголошувалося: мета навчання – «підготовка дитини до життя»; головний осередок шкільного виховання – навчання, але за умови, що школа не нехтує іншими осередками для досягнення виховної мети [3].

Отже, у 20-30-х роках для галицького шкільництва важливими були не тільки мова навчання, а й питання змісту освіти. Гостро відчувалася необхідність вивчення історії та географії України (на початку 30-х років навіть розробили проекти навчальних планів із цих предметів, однак вони так і не були затверджені).

Великого значення надавали педагоги пошукам шляхів підвищення якості навчання, боротьбі з другорічнітвом. Про те, що це явище було характерне для всього повіту, свідчать такі дані: у 1930/31 н. р. в одному із шкільних округів повіту серед 5452 учнів 568 (10,5 %) некваліфіковані (мали незадовільні оцінки). А 1115 (23 %) – залишені на повторний курс. Аналіз статистичного матеріалу дозволяє зробити висновок, що кількість другорічників зменшувалася з 1 по 7 класи відповідно з 27 до 3 відсотків [4].

Шукаючи вихід із такого становища, шкільна влада Рогатинського повіту вирішила провести дискусію з цієї проблеми. Згідно з листом № В 1025/31 вчителям запропонували для обговорення такі теми: обумовленість результатів організації праці шкіл суспільно-економічним станом краю; дослідження проблеми другорічників як один із шляхів до підвищення ефективності шкільної праці; шкідливість другорічнітства (психологічне отупіння, деморалізація тощо); дослідження залежності другорічнітства від колективної форми навчання, установа його зв'язку із класно-урочною системою; різний рівень підготовленості дітей до початкового

навчання як одна з причин другорічництва; індивідуальні особливості дітей із точки зору їхнього розумового розвитку та темпераменту.

Увага приділялася також проблемам соціальної педагогіки, зокрема, тогочасному стану шкільництва з урахуванням «різноманітного дитячого матеріалу», рівня розумового розвитку дітей залежно від впливу оточуючого середовища. У зв'язку з цим педагогам запропонували будувати свої виступи на основі конкретних прикладів із шкільного життя, розкривати шляхи розв'язання проблеми другорічників, використовуючи закордонний досвід, подавати свій варіант успішного вирішення цього важливого питання.

Для вироблення спільної думки пропонувались тези для дискусій. Наприклад, на обговорення висувалося положення про те, що повторне навчання в одному й тому ж класі не повинно завдавати психічної та педагогічної травми дитині. Необхідно було висловити погляд на зміни в системі шкільництва, які стали б початком запобігання повторного навчання дитини в тому ж класі. Не менш актуальним залишалось питання про систему колективного навчання й виховання в школі. Йшлося, зокрема, про доцільність її поділу для навчання «нормальних» та «розумово і морально занедбаних дітей». Проблема розглядалася не тільки на рівні тогочасних вимог, а й з точки зору майбутнього: чи повинні надалі створюватися різні типи шкіл, чи необхідне врахування різноманітного «дитячого матеріалу» [5].

Аналіз джерельної бази показав, що важливе місце в процесі організації методичної роботи в Рогатинському повіті займали питання виховної роботи. Свідченням цього можуть бути теми рефератів, підготовлені вчителями початкових шкіл у 1930-1933 рр.

Опрацьовуючи психолого-педагогічну літературу й узагальнюючи досвід практичної роботи, педагоги розкривали проблеми організації виховання школярів на уроках і в позаурочній роботі: «Бесіди і їх роль у початковій школі», «Значення виховання у розвитку творчості дитини», «Державне (польське – Т.З.) виховання при вивченні історії», «Про інтерес до читання учнівської дитвори», «Радіо на послугах школи», «Справа книжок для читання шкільною молоддю», «Стан фізичного виховання від найдавніших часів до сучасності і його вплив на розвиток народу і держави» та ін. Вибір вищенаведених тем є підтвердженням того, що в міжвоєнну добу в Галичині відбулася переорієнтація завдань школи: навчання почало виконувати роль засобу виховання.

У багатьох рефератах рогатинці розкривали психологічні основи процесу виховання. Показовими є такі теми, що привернули увагу вчителів: «Інстинкти дитини і їх значення в процесі виховання», «Естетичні почуття як чинник виховання», «Як учитель-вихователь повинен підготувати основи вироблення характеру людини» тощо. Така тематика свідчить, що основою організації навчально-виховного процесу в галицьких українських школах першої половини ХХ ст., як і в інших європейських країнах, стали досягнення психологічної науки.

Цікавий матеріал з організації процесу навчання в школах Рогатинського повіту було узагальнено в повідомленнях: «Про методи навчання», «Деякі слова про рахунки», «Мета і завдання навчання математики в народній школі», «Зміни, які внесені у нові програми в порівнянні з попередніми», «Мета наукової допомоги (засобів навчання – Т.З.) при викладанні історії» [6].

На районних конференціях опрацьовувалися різноманітні теми, але часто на навчальний рік визначалися конкретні питання. Так, у 1930/31 н. р. обговорювалася проблема державного виховання, 1931/32 – підвищення ефективності роботи нижчеорганізованих шкіл і т.д. Наприклад, 5 листопада 1931 р. в Бурштині слухали такі питання: «Наукова допомога 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. [7].

Ефективною формою методичного вдосконалення вчителів народних шкіл були також гуртки з обміну досвідом роботи. Засідання проходило 4-5 разів на рік, об'єднувало педагогів округи (їх часто називали підрайонними конференціями).

Вивчення протоколів засвідчує, що розглядалися як теоретичні, так і практичні питання. Частіше засідання проводилися за зразком районних конференцій: відвідувалися, а потім обговорювалися 1-2 показові (відкриті) уроки (тоді називали їх лекціями). Так, у с. Більшівці Рогатинського повіту за 1927/28 н.р. було проведено 5 засідань гуртка, на яких відбувалися показові лекції з математики, української мови, природи. Заслуховувалися також підготовлені учасниками гуртка реферати, які часто викликали дискусію. Так, упродовж того ж навчального року в початковій школі с. Букачівці були прочитані реферати «Історія як чинник державного виховання», «Наука географії в школі», «Загальні засади навчання», «Алкоголь і його шкода», «Брехня у дитини й молоді» та ін. [8].



Щоб уявити, як відбувалися засідання гуртків з обміну досвідом, наведемо план його проведення у Рогатині 20 травня 1931 р.: ознайомлення з протоколом попереднього засідання; показова лекція в 5 класі на тему «Схожість жита» і її обговорення; реферати: «Значення основ концентрації матеріалу у викладенні природи», «Методика колекціонування при викладанні природи» [9].

Однак, як засвідчують результати дослідження, найбільш ефективною формою методичної роботи в повіті були щомісячні конференції вчителів початкових класів, де розглядалися шляхи розв'язання проблем виховання й навчання, які стояли перед українською школою. Це пояснювалося тим, що хоча вони й знаходилися під контролем органів освіти, але в їх роботі не завжди брали участь представники шкільної влади. Як результат, виникала можливість для вільного спілкування, обміну думками, відвертої розмови про нагальні потреби, що хвилювали галицьких учителів.

Крім традиційних показових лекцій із наступним їх обговоренням і рефератів, на конференціях учителі ознайолювалися з документами шкільної влади. Практично на кожному засіданні відбувалася класифікація (оцінювання – Т.З.) учнів за виконанням місячного завдання та накреслення подальших завдань з української мови. Наприклад, 1930 р. конференція в Делятині запропонувала такі теми з української мови: «Наші зимові забави», «Як поступив би справжній друг?», «Як виглядає чинний учень?» (2 клас); «Уяви собі життя ледачої людини», «Опиши життя робітника в копальні (шахті)», «Як виглядає люта зима», «Обов'язки членів громади» (3 клас); «Опиши одне з визначних місць Польщі», «Життя Тадея Костюшки» (4 клас) та ін. Вони пов'язувались із найближчим оточенням дітей, носили виховуючий характер, поступово ускладнювалися. Завдання вимагали від учнів уміння висловлювати свою точку зору, що свідчило про ті принципи, які впроваджували вчителі в організацію процесу навчання.

Підтверджують цю думку й виступи педагогів на шкільних конференціях. Найбільш часто зустрічаються такі теми: «Використання демонстраційних приладів у навчанні», «Значення фізичного виховання», «Як розвитку фантазію учня», «Психологічне спостереження в школі», «Шкільні городи, їх типи і завдання», «Значення ілюстрацій при навчанні рисунків», «Природознавство, його значення й методика викладання» [10].

Нерідко за результатами госпітацій (відвідування уроків – Т.З.) виступали керівники закладу. Так, із повідомлення керівника народної школи в Бурштині (1921 р.) впливало, що основними проблемами у навчальному

процесі були розвиток зв'язного мовлення та вироблення навичок письма в учнів, необхідність узагальнення матеріалу для викладання географії та природи, посилення спільної роботи школи і сім'ї. Для вирішення останнього питання доповідач запропонував «проводити конференції родичів, щоб мати контакт безпосередній з життям і родинами дітей-учеників» [11].

Позитивним у роботі шкільних конференцій було обговорення питань із методики викладання українознавчих дисциплін, що відповідало не тільки потребам учителів, але й урахувало регіональні особливості середовища, у якому знаходилися учні даної школи, їхні уподобання та інтереси.

Отже, вивчення організації та змісту методичної роботи, яка проводилася у формі районних та шкільних конференцій, а також засідань гуртків з обміну досвідом, дозволяє зробити висновок, що вони були важливим напрямом підвищення кваліфікації вчителів у міжвоєнний період.

1. Шкільні, освітні та вчительські справи (Промова посла Дм. Великановича в Соїмі) // Учительське Слово. – 1939. – Ч. 6. – С. 71-77.
2. Районові учительські конференції // Учительське Слово. – 1926. – Ч. 5. – С. 14.
3. Державний архів Івано-Франківської обл. (надалі – ДАІФО). – Ф. 271, оп. 1, спр. 158.
4. ДАІФО. – ф. 271, оп. 1, спр. 436, арк. 21.
5. Там само. – Спр. 438, арк. 23.
6. Там само. – Спр. 370.
7. Там само. – Спр. 331, арк. 3, 5, 9.
8. Там само. – Спр. 236, арк. 3.
9. Там само. – Спр. 386, арк. 16.
10. Там само. – Спр. 335.
11. Там само. – Спр. 54, арк. 14.

*Джерела. – 2000. – № 1-2. – С. 10-14.*

## **ВДОСКОНАЛЕННЯ ЗМІСТУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ГРОМАДЯНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА**

У сучасних умовах глобалізації, змін технологій, переходу до постіндустріального, інформаційного суспільства, коли розвиток людини

є головною метою, змінюються вимоги до підготовки майбутніх учителів. Як зазначено в Концепції педагогічної освіти (1998 р.), її основне завдання – «професійна підготовка педагога, здатного забезпечити всебічний розвиток людини як особистості і найвищої цінності суспільства». Відповідно до цього педагогічні навчальні заклади повинні готувати справжнього фахівця своєї справи з широким діапазоном фахових знань, необхідним рівнем професійних умінь і навичок, ґрунтовною психолого-педагогічною підготовкою, вмінням впроваджувати в життя сучасні інформаційно-комунікаційні технології і, безперечно, високою загальнокультурною ерудицією. Майбутній педагог повинен вільно орієнтуватися в складностях суспільного життя, повинен бути не тільки відповідальним виконавцем, а й творчою особистістю, яка б мала педагогічну фантазію, здібності добирати і створювати відповідно до кожної дитини певні навчально-виховні ситуації, який вміє доцільно використати в навчально-виховній роботі існуючий досвід або в результаті пошуків, неординарного мислення запропонувати свій власний оптимальний шлях досягнення поставленої мети. Відповідно до цього постійно зростає вимога до підвищення ефективності розвитку майбутніх педагогів ще під час їх навчання у ВНЗ. Особлива увага має бути приділена виробленню в них навичок виховної роботи в опікунсько-виховному середовищі.

Як відомо, перехід до ринкових відносин приніс безробіття, економічну й виховну неспроможність багатьох сімей, а також їх розпад, суспільну непристосованість і патологічні явища серед дітей і молоді (агресія, насильство, алкоголізм, наркоманія, проституція, злочинність). Думки переважної більшості батьків спрямовані на проблеми виживання, а не виховання та дозвілля дітей, які у вільний від занять час залишаються наодинці з собою, зі своїми проблемами, а тут недалеко й до біди. Зважаючи на це, важливою функцією змісту позаурочного навчально-виховного процесу, поряд із навчальною (задоволення освітніх потреб учнівської молоді), виступає соціально-педагогічна. Виконання останньої забезпечує розвиток процесів виховання, соціального захисту, оздоровлення, реабілітації, соціальної адаптації та організації змістовного дозвілля.

Одним із вирішальних шляхів розв'язання цієї проблеми, як вже було зазначено, є реформування змісту підготовки майбутніх вчителів. Для цього, зокрема, слід впровадити обов'язковий для всіх майбутніх вчителів курс «Методика виховної роботи». Ще А. Макаренко наголошував: «...Методика виховної роботи має свою логіку, порівняно незалежну від

логіки роботи освітньої. І те, і друге – методика виховної роботи і методика освіти становлять два, більш чи менш самостійні, розділи педагогічної науки. Зрозуміло, ці розділи органічно повинні бути пов'язані. Зрозуміло, вся робота в класі є завжди робота виховна, але зводити виховну роботу до освітньої я вважаю неможливим...» [2, 99]. Необхідно переглянути і зміст цієї дисципліни, розширити коло питань, які поставлені перед організаторами виховної роботи потребами сьогодення.

Важливим шляхом удосконалення підготовки студентів до роботи з учнями є координація дій викладачів педагогічних дисциплін та методики викладання фахових дисциплін. Як засвідчує проведене нами дослідження (охоплено 288 студентів), позитивних результатів досягають ті з них, що спільно проводять підготовку майбутніх педагогів до заняття з моделювання фрагментів уроків та здійснення мікрвикладання з наступним обговоренням. Це спонукає до думки: чи не назріла потреба у створенні інтегрованих методично-педагогічних курсів, наприклад «Технології навчально-виховної роботи».

В останній час усе частіше говорять, що необхідність зміни стосунків між тими, хто навчає та виховує, і тими, кого ми навчаємо та виховуємо. «Ми повинні, – пише президент АПН України В. Кремень, – через зміну парадигми у відносинах учителя і учня і взагалі у ставленні до людини в суспільстві розіграти ланцюг неповаги до особистості». Однак, за його думкою, наразі в практиці роботи ВНЗ «студент, майбутній учитель, абсолютно підпорядкований викладачеві. Вони не стали партнерами в навчальному процесі» [1, 5]. Підтвердженням цього твердження є результати тесту «Конфліктні Ви – чи ні?», проведеного серед студентів різних курсів університетів України за методикою К. Томаса [3, 53-54]. За результатами тесту виявлено групу студентів (22 %), які тактовні, не люблять конфліктів, легко уникають критичних ситуацій, але, якщо комусь потрібна допомога, вони не завжди її надають, чим знижують свій авторитет. До другої групи ввійшли студенти (78 %), які є конфліктними особами, настирливо, іноді з порушенням етики спілкування відстоюють свою точку зору, незважаючи на службове становище чи особисті стосунки. Вони недостатньо обізнані з можливими формами поведінки в конфліктних ситуаціях, у них низький рівень знань дефініції «конфлікт» та тих якостей, які характерні для безконфліктної людини. Зрозуміло, що їм у майбутньому буде важко стати партнером з учнем.

Щоб якимсь чином вплинути на виправлення такого становища, ми вивчили думку майбутніх педагогів з питання: «Які предмети, на їхню

думку, найбільше сприяють вихованню «безконфліктної людини?» Позитивним слід вважати те, що, за твердженням респондентів, велике значення в їхній підготовці до подолання різноманітних конфліктів мають такі предмети, як психологія (62 %), педагогіка (70%), методика виховної роботи (38%). Крім того, кожний третій студент згадував спілкування з академнаставником.

Однак, як засвідчують результати дослідження, спеціальне вивчення змісту предметів, які вивчаються у ВНЗ III-IV рівня акредитації, з точки зору їхнього впливу на підготовку студентів до розв'язання конфліктів, рівень підготовки майбутніх педагогів до складного сучасного життя недостатній. Свідченням цього є також думки самих студентів, які вважають, що необхідно введення таких предметів, спецкурсів, які цілеспрямовано готували б їх до життя в соціумі, до безконфліктного існування з самим собою та іншими. Це «Психологія міжособистих стосунків» (71%), «Конфліктологія» (42 %), «Як управляти конфліктом» (35 %). Особливо слід зазначити сталий інтерес студентів всіх курсів до предмету «Як жити в згоді з собою та іншими».

Слід зауважити: що потреба в предметах, які можуть допомогти майбутньому педагогу жити й працювати безконфліктно, зростає від першого до п'ятого курсу. Це є свідченням того, що студенти, які пройшли три педагогічні практики, які стоять на порозі самостійного професійного життя, відчувають потребу у вивченні дисциплін, спрямованих на вироблення умінь і навичок розв'язання різноманітних конфліктів і допомогти їм в цьому можуть вищезгадані дисципліни.

Особливе місце у підготовці студентів педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів повинна займати практика. Це розуміють і самі студенти, які під час опитування (в ньому взяли участь 147 чоловік) про їх ставлення до педагогічної практики, були однотайними: вона «дуже необхідна». Серед пропозицій щодо вдосконалення педпрактики кожний другий п'ятикурсник наполягав на необхідності збільшення її терміну, а також на потребі внесення коректив в її зміст.

Цікавий досвід організації педагогічної практики майбутніх учителів для шкіл України був накопичений у 20-30-ті роки ХХ століття. Студенти протягом трьох семестрів відвідували звичайні й «зразкові» (відкриті) уроки із свого фаху. Вони самостійно давали як епізодичні уроки (по 3-4 на студента), так і серії уроків з цілого розділу програми, що сприяло виробленню «методичної вправності» [4]. Цей момент практики вважався найвідповідальнішим.

У навчальних закладах з підготовки вчителів для українських народних (початкових) шкіл Галичини у міжвоєнну добу ХХ ст. формування майбутнього вчителя відбувалося протягом усього терміну навчання: під час щотижневих «госпітацій» (відвідування уроків), при проведенні пробних уроків з окремих предметів та уроків з різних предметів протягом цілого шкільного дня («цілоденний дежур»). «Госпітації», на нашу думку, мали багато спільного з безвідривною педагогічною практикою, яка існувала не так давно у всіх вищих педагогічних закладах. І сьогодні є цікавий досвід організації навчальної педагогічної практики студентів – майбутніх учителів початкових класів. Наприклад, на спеціальності «Початкове навчання» Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича введено наскрізну практику з I по V курсу. Викладачами кафедри педагогіки й методики початкового навчання розроблено не тільки її програму з кожного курсу, а й окремо складено програму асистентської практики, для студентів–магістрантів. Тут система безперервної педагогічної практики (як для студентів повного, так і скороченого терміну навчання) складається у виховної практики студентів II курсу; пробної педагогічної практики студентів III курсу; «Перші дні дитини у школі» для студентів IV курсу (повний термін навчання); педагогічної практики у школі студентів IV та V курсів; педагогічної (асистентської) практики у ВНЗ студентів V курсу (магістранти).

Отже, важливою умовою підвищення ефективності підготовки майбутніх педагогів до організації навчально-виховного процесу є передбачення навчальними програмами різних видів педагогічної практики протягом усього навчання студентів у ВНЗ. Враховуючи, що для студентів виділяється недостатня кількість місць для проходження педагогічної практики в літніх оздоровчих таборах і нерідко вона відбувається лише на папері, доцільно було б розширити діапазон закладів освіти для її проходження. Так, можна залучати студентів до роботи в центрах дитячої творчості, таборах при школах, реабілітаційних центрах, на дитячих майданчиках тощо.

Враховуючи проблеми сучасного соціально-культурного розвитку України, зміни, які відбуваються у сфері освіти, важливими умовами підвищення ефективності підготовки майбутнього вчителя до виконання всіх функцій, включаючи й опікунсько-виховну (у навчальному закладі та в позашкільному середовищі), є наступні:

– оновлення змісту предметів педагогічного циклу «Педагогіка», «Історія педагогіки», «Методика виховної роботи»;

– введення в навчальний план ВНЗ з підготовки майбутніх учителів предметів, які сприяли б покращенню підготовки випускників до життя в соціумі та виконання опікунсько-виховної функції («Опіка дітей і молоді в період трансформації суспільного устрою», «Конфліктологія», «Психологія міжособистих стосунків», «Як жити в злагоді з собою та іншими», «Як управляти конфліктом» тощо);

– переструктурування предметів психолого-педагогічного циклу, збільшення годин для їх вивчення;

– передбачення в навчальних планах безвідривної практики; удосконалення змісту педагогічної практики в літніх оздоровчих таборах; створення інтегрованих методично-педагогічних курсів.

1. Кремень В. Підготовка вчителя в умовах переходу до загальноосвітньої школи на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання // Освіта України. – 2003. – № 42-43. – 10 червня. – С.4-5, 10.

2. Макаренко А. С. Проблеми шкільного радянського виховання // Твори: В 7-ми т. – Т. 5. – К.: Рад. школа, 1954. – С. 97-205.

3. Методика оцінки способів реагування в конфлікті (К. Н. Томас) // Богдовская Н., Реан А. Педагогика. Учебник для вузов. – СПб: Питер, 2000. – 290 с.

4. Руденко Г. До раціоналізації методичної практики в педагогічних закладах // Комуністична освіта. – 1935. – № 6. – С. 25-32.

*Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наукових праць. Вип. 177. Педагогіка і психологія. – Чернівці: Рута, 2003. – С. 69-74.*

## **РЕГІОНАЛЬНИЙ КОМПОНЕНТ ЗМІСТУ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ**

Основою національного становлення державності та демократизації в Україні, відтворення інтелектуального, духовного потенціалу народу, інтеграції країни у світовий та економічний простір є докорінне реформування системи освіти, підготовки нової генерації педагогічних кадрів. За словами І. Зязюна, саме вчитель є головною силою «соціального відтворення – культурного, економічного, політичного. Без нього унеможливаються соціальний поступ, будь-які досягнення держави і народу. Він є безпосередньою продуктивною силою» [ 1, 13].

Одним із пріоритетних напрямів реформування освіти, що повинна забезпечувати фундаментальну наукову, загальнокультурну, практичну підготовку фахівців, визначених Державною програмою «Освіта (Україна ХХІ століття)», є органічне поєднання в навчально-виховному процесі національного та загальнолюдського.

Втілення в життя останньої вимоги у вищих навчальних закладах педагогічного спрямування багато в чому залежить від науково виваженого розв'язання проблем викладання педагогічних дисциплін, зокрема, розділу «Дидактика» з курсу «Педагогіка». Виходячи з того, що дидактика є складовою української педагогіки, вона, як і виховання, не може не бути глибоко національною. Звідси випливає, що вивчення дидактики повинно відбуватися у поєднанні теоретичних положень з історією розвитку загальноукраїнської та регіональної теорії й практики навчання.

Аналіз діючих програм з педагогіки для вищих навчальних педагогічних закладів III-IV рівнів акредитації показав, що зміст кожної лекції чи практичного заняття з дидактики успішно може доповнюватися, наприклад, інформацією з теорії й практики навчання в Галичині міжвоєнної доби. Для зацікавлення студентів даним матеріалом необхідно пояснити їм, що події, які відбувалися на галицьких землях у зазначений період, мають немало рис подібності до того, що характерно для сучасної України.

Для прикладу наведемо методику проведення окремих занять з проблем дидактики у курсі «Педагогіка». Наприклад, під час вивчення розділу «Теорія навчання» доцільно розглянути положення про дидактику як науку у творах вітчизняних педагогів. Тут бажано зупинитися на тлумаченні цієї категорії українськими галицькими педагогами (Ю. Дзеровичем, В. Кузьмовичем, Д. Петрівим, Г. Терлецьким та ін.) А при висвітленні основних компонентів цілісного процесу навчання варто наголосити на історичному характері мети, ілюструючи це на прикладі еволюції мети школи у міжвоєнний період, як у європейських країнах, так і в Галичині.

Відомо, що у країнах Європи і Наддніпрянської України на зміну ідеї національного виховання, що домінувала на початку 20-х років ХХ ст., прийшла ідея громадянського виховання. Школа почала виступати органом систематичного впливу на молоде покоління й отримала значення, як зауважував Я. Ярема, «державно-виховницького післанництва», а тим самим з свого нейтрального становища в політичному сенсі школа ставала одним із головних органів державного будівництва.

Що ж стосується Галичини, то українські галицькі освітяни (П. Біланюк, І. Велигорський, Ю. Дзерович, А. Домбровський, Я. Кузьмів, В. Па-

човський, І. Ющишин та ін.) продовжували розвивати ідею доконечності рідної школи для кожного народу. Основою ж виховання молоді в Галичині у міжвоєнну добу залишалася національна ідея. Освітні заклади мали готувати свідомих громадян, активних учасників державотворення, які вміють підпорядкувати особисті інтереси потребам, інтересам нації. Національне й загальнолюдське виховання розглядалися як невіддільні складові навчально-виховного процесу.

У процесі розгляду питання «Сутність і характер процесу навчання» необхідно наголосити, що навчально-виховний процес у навчальних закладах Галичини міжвоєнного періоду був побудований з урахуванням здобутків тогочасних психологів, педології та логіки, зокрема, теорій О. Декролі, Дж. Дьюї, М. Монтесорі, Г. Кершенштайнера та ін. Відповідно до основних напрямів розвитку світової психолого-педагогічної науки початку ХХ ст. українські галицькі педагоги П. Біланюк, І. Велигорський, А. Домбровський, Я. Кузьмів, І. Петрів та їхні однодумці наполягали на єдності інформаційного й діяльнісного компонентів едукації.

Висвітлюючи вищезгадану проблему, доцільно підкреслити, що у міжвоєнний період у Галичині спостерігалася зміна взаємовідносин учителя й учня у процесі навчання, коли учень в ньому почав займати активну, діяльну позицію, що обумовило необхідність нової організації самостійної праці учня у школі, ефективної підготовки його до самоосвіти. Це спонукало галицьких педагогів (М. Пушкар, Р. Шкляр) до теоретичного обґрунтування й пошуку шляхів розв'язання важливої проблеми вдосконалення навчально-виховного процесу – формування загальнонавчальних умінь і навичок.

Необхідно наголосити, що під час розгляду питання «Функції навчання» в українському галицькому шкільництві 20-30-х років головний акцент робився на виховну функцію. І взагалі у міжвоєнний період педагогічна теорія обстоювала переконання, що в цілісному педагогічному процесі провідне місце посідає виховання, а навчання – це тільки його засіб.

Розглядаючи закони, принципи і правила навчання в сучасній школі, доцільно було б, висвітлюючи позицію відомих учених А. Алексюка, Ю. Бабанського, С. Русової, показати точку зору й галицьких педагогів, які в основу навчання поклали принципи народності, регіональності; зв'язку з життям; «виховуючого навчання»; психологізації; індивідуалізації й диференціації; природного зацікавлення; послідовності й систематичності; активності й самостійності в навчанні, поєднання різноманітних методів і форм при організації навчального процесу; наочності; гуманізації.

Особливу увагу викладач може акцентувати на розвиток у 20-30-х рр. у Галичині принципу індивідуалізації у навчанні. У цей період з'являється значна кількість публікацій з даної проблеми. Пояснити це можна провідними тенденціями світової дидактики, коли навчально-виховний процес починає будуватися на основі активності й самостійності учнів, з урахуванням у практичній роботі результатів їх постійного вивчення, включення школярів у різні види пізнавальної діяльності. Актуалізація проблеми індивідуалізації навчання вимагала і необхідність досягнення найвищої цілі виховання: зробити з людини самостійну моральну одиницю [2, 12].

Крім того, на початку ХХ ст. відбувався перехід від традиційної до нової школи. Як зауважував львівський педагог, автор численних статей з методики навчання та педагогічної психології, активний член Товариства «Просвіта», член редакційної колегії часопису «Учительське Слово» д-р Ярослав Кузьмів, «школа має не тільки дати дитині вартісну й тривку освіти, а й – і то перш усього – виховати її на творчого, працездатного й продуктивного громадянина». За його переконанням, досягти мети нової школи можна тільки за умов організації навчально-виховного процесу на основі індивідуальних здібностей, задатків та нахилів дитини. Тому педагог надавав великого значення вивченню особистості учнів з метою врахування його результатів у педагогічному процесі. На його думку, школа повинна «в кожному випадку розслідувати як щодо якості, так і щодо кількості здібності та нахили дитини на те, щоби потім підібрати відповідні методи поступування й розвинути ці здібності до найвищої працездатності й видатності – що вийде на користь так загалові, як рівно ж і самій одиниці» [3, 204]. Отже, нова школа повинна сприяти розвитку кожної індивідуальності, її «окремішності», але за умови, щоб це сприяло розвитку суспільності, людства.

Таким чином, на відміну від традиційної школи, коли індивідуалізація в навчанні була не тільки неможливою, як писав Я. Кузьмів, але й зайва; навчально-виховний процес у 20-30-ті роки ХХ ст. повинен був будуватися на основі постійного вивчення учнів, що актуалізувало проблему пошуків шляхів індивідуалізації навчання.

На думку В. Безушка, «Головним завданням учителя є розуміти природні явища, які заходять у розвитку дитини, а ціллю його помагати в розвитку, та не ставати йому на перешкоді». За переконанням автора, вивчення молоді повинно базуватися на таких науках, як характерологія (ця наука розглядається не в літературному розумінні, а в педагогічному),

психоаналіз, загальна психологія, вікова психологія, які повинні допомогти скласти індивідуальну карту особистості учня. Вивчаючи учня, необхідно, писав В. Безушко, робити наголос не тільки на зовнішні прояви, а й «заглянути до душі досліджуваного, до його постійних, провідних сил. Хочемо дійти до мотивів і спонук поведінки» [4,235]. Особистісний підхід у процесі навчання, який сьогодні повинен бути запроваджений у шкільній практиці, вимагає глибокої демократизації, гуманітаризації й гуманізації навчально-виховного процесу. Враховуючи, що основні педагогічні течії 20-х років мали гуманістичну спрямованість, доцільно під час лекції показати, що у Галичині ці ідеї знайшли вираз в обґрунтованих принципах навчання, у постійному вивченні дитини, її зацікавленні і врахуванні їхніх результатів у процесі навчання (розробка Д. Козієм, Я. Кузьмівни, І. Кухтою, П. Мечніком та ін. індивідуальних карт психолого-педагогічного спостереження).

Особливу увагу необхідно звернути на еволюцію навчальних планів, навчальних програм, які відбулися у досліджуваній період в краї, відповідно до мети навчання; на вивчення українознавчих дисциплін (мова, література, історія, пластичне мистецтво, музика українського народу та географія земель, заселених українцями); на введення поглибленого вивчення окремих предметів; на введення, починаючи з 1929 р., обов'язкового вивчення іноземної мови; тяжіння до інтеграції різних предметів; на написанні українською мовою підручників з психолого-педагогічних дисциплін і підручників з української мови й літератури тощо.

Слід ознайомити студентів із групами методів, які використовувалися в галицькому шкільництві. Серед них найбільш поширеними у той час були такі: евристичний, дослідницький, наочний, самостійний, включення учнів у безпосереднє спостереження за шкільним життям із подальшим урахуванням отриманих результатів у навчально-виховній роботі, а також контролю за рівнем пізнавальної діяльності учнів.

Говорячи про форми навчання в галицькому шкільництві, слід підкреслити, що в основі навчального процесу в закладах освіти в 20-30-і роки залишилася класно-урочна система. Поряд із нею активно використовувався лабораторно-бригадний спосіб організації навчального процесу. Він дозволяв включати учнів у різноманітні самостійні види пізнавальної діяльності, використовувати частково-пошуковий та дослідницький методи навчання, що сприяло активізації розумової діяльності учнів, виробленню в них уміння поєднувати різні форми самостійної та колективної роботи.

Для визначення ефективності методів, форм і засобів навчання західно-українські дослідники розробили основні умови їх оптимального вибору.

Варто згадати також і чітку систему письмових завдань з української мови-літератури, педагогіки, яка була розроблена в 1920-1930-і роки. Нестандартна тематика завдань, регулярність їх виконання мали на меті вироблення самостійних поглядів учнів, розвиток їхньої творчості, вміння аргументувати й обстоювати свою думку. Важливо, що такі завдання не були особистою справою того чи іншого викладача, а являли собою колективну творчість педагогічного колективу.

У сучасній школі посилилась вимога до вчителя-предметника як до вихователя, що було характерним для позиції педагога в Галичині досліджуваного періоду. Ця ідентичність створює можливість під час висвітлення тем із «Дидактики» використати здобутки галицьких педагогів (В. Базника, Ю. Богданіва, М. Галушинського, Б. Заклинського, В. Пачовського, І. Ющишина та ін.) у розкритті вимог до вчителя-вихователя, у пошуку шляхів розвитку дидактично-методичної культури у майбутніх педагогів та їх самовдосконалення, для формування потреби й уміння здійснювати самодіагностику тощо. Аналогічно можна використати історичний матеріал і при розгляді інших тем із розділу «Дидактика» у курсі «Педагогіка».

Насичення змісту занять із дидактики у навчальних педагогічних закладах III-IV рівня акредитації історичним матеріалом з проблем теорії й практики навчання у регіонах, зокрема в Галичині у 20-30-х рр. XX ст. сприяє не тільки покращенню рівня психолого-педагогічної підготовки випускників, а й зростанню інтересу студентів до предмета, підвищенню їхньої громадянської зрілості.

1. Зязюн І. Педагогіка добра: Ідеали і реалії. – К., 2000. – 310 с.
2. Макарушка О. Індивідуалізація в навчанні // Українська Школа. – 1925. – Ч. 4-6. – С. 3-14.
3. Кузьмів Я. Шкільні характеристики учнів // Шлях виховання й навчання. – 1930. – Ч. 7. – С. 204-210.
4. Безушко В. Як досліджувати дітей // Шлях виховання й навчання. – 1932. – Ч. 4. – С. 234-238.

*Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського. – Вип. 5. Серія: Педагогіка і психологія. – Вінниця, 2001. – С. 9-12.*

## ДЕЯКІ ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

На Всеукраїнському з'їзді працівників освіти (2001 р.) тодішній Президент України Л. Кучма зазначав, що зайняти чільне місце у міжнародній спільноті «зможуть лише народи з високим рівнем національної свідомості, освіченості, налаштовані на постійний рух і самовдосконалення» [1, с.3]. Таким чином, роль і місце освіти в Україні повинно весь час зростати, а її функції й призначення вдосконалюватися.

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

Виходячи з цієї установи, пріоритетним завданням усіх ланок сьогоденішньої освітньої системи в нашій державі і в значній мірі вищої, повинні стати освіченість, інтелект та розвиток творчого потенціалу особистості. Для цього, як зазначив Василь Кремінь у доповіді «Освіта в Україні», необхідно в першу чергу вдосконалити зміст освіти, досягти його багатокomпонентності, що «має охоплювати не лише знання, а й способи практичної діяльності, творчий досвід, ціннісні орієнтації особистості» [3, с. 4]. А це вимагає переорієнтацію навчального процесу на формування у студентів бажання самостійно оволодівати знаннями, користування різними джерелами інформації, творчого підходу до реалізації набутих знань у практичній діяльності, постійного підвищення загальної культури. Необхідність такої реформації стосується підготовки фахівців різних галузей, в тому числі і майбутніх учителів. Як наголошувалося на з'їзді працівників освіти України, необхідно «плекаати особистість вчителя», формувати його «не як вузького предметника, а як людину культури, яка має великий особистий виховний вплив» [4, с. 6].

Характерною для більшої частини майбутніх вчителів є несформованість у них потреби регулярного читання газет, часописів психолого-педагогічного та фахового спрямування. На жаль, факти свідчать, що самі

студенти за власною ініціативою не тільки мало читають, але майже не ходять до театру і – що вже досить дивно – без особливого інтересу дивляться літературно-мистецькі програми по телебаченню. Разом із тим, якщо вони й отримують інформацію, то не завжди вміють її творчо використати у навчально-виховному процесі або у прогнозуванні виховних впливів на учнів. У 62 % студентів старших курсів, які обрали професію вчителя, викликало затруднення прохання пригадати радіо- або телепередачу, матеріали якої можна було використати у виховній роботі з учнями, батьками. Тільки кожний другий, хто пригадав їх, зазначив, у якій формі можна це зробити. Напрошується висновок, що у старшокурсників недостатньо розвинені необхідні педагогічні проєктивні здібності.

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

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

Для покращення виховання студентів засобами літератури, прилучення їх узагалі до читання художньої літератури доцільно під час читання курсів «Педагогіка», «Методика виховної роботи» використовувати приклади з художньої літератури, створювати на основі художніх текстів проблемні ситуації. Наприклад, у ході дискусії з проблеми «Як розвинути у школярів інтерес до читання?» студенти з цікавістю обговорюють вислів Степана Пушика: «Книжка – це вікно, через яке людина дивиться на світ.

Чим більше книжок прочитано, тим більше ллється світла на душу» [5, с. 61]. Утім, як показує досвід роботи, ефективнішими є завдання, коли на основі прочитаного твору сучасного українського письменника студенти самостійно знаходять вислови, які успішно можна було б використати з учнями для дискусії, обговорення, або для розробки проблемних ситуацій. Тим самим викладач ставить студента у ситуацію, яка вимагає обов'язкового прочитання того чи іншого художнього твору.

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

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

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

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

Модульне навчання в системі вищої освіти ґрунтується на багатьох філософських, соціально-психологічних та педагогічних концепціях. Від свого зародження (40-60-ті рр. ХХ ст.) до сьогодні модульне навчання зазнало значних змін. Сьогодні його українська модель (А. Алексюк, А. Фурман та ін.) «реалізується у вигляді концептуального опису модульно-розвивальної системи. Вона подана як альтернативна нашій, класно-

урочній системі». У педагогіці «модуль» визначається як функціональний вузол навчально-виховного процесу, завершений блок дидактично адаптованої інформації. Дослідники пропонують розрізняти дидактичний, навчальний, змістовий та формальний модуль.

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

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

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

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



ючою формою контролю, тому що забезпечує широку диференціацію студентів за успішністю, може використовуватися для надання пільг, визначення видів заохочення, а також при конкурсному відборі для навчання на вищому рівні освіти й рекомендації до аспірантури.

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

Бали за роботу з лекційним матеріалом на одній лекції (А) передбачали: присутність на лекції, ведення конспекту, його систематичність та змістовність (0, 5 балів); участь у педагогічних інформаціях, дискусіях під час лекцій (0,5 балів), опрацювання обов'язкової літератури (1 бал). Бали (В) до 10 за виконання кожного творчого індивідуального завдання (розробка методики вивчення сформованості морально-етичних якостей і рис, моделювання виховного заходу або виховуючої ситуації, уроку тощо); ведення конспекту першоджерел ( до 3 балів кожний). Робота студента на кожному практичному занятті (С) оцінюється наступними балами: відвідування практичних занять та відповіді на них (5 балів); участь у дискусіях (5 балів). Рейтингова оцінка іспиту (Д), який передбачає чотири питання (відповідно до числа модулів), може бути до 40 балів, його складові пропонується оцінювати наступним чином: незадовільно – до 10 балів; задовільно – від 10 до 20 балів; добре – від 20 до 30 балів; відмінно – від 30 до 40 балів

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

Отже, розрахунок максимальної кількості балів, які може одержати студент третього курсу університету з курсу «Педагогіка» подано у наступній таблиці.

**Кількість балів, які може одержати студент третього курсу курсу**

п/п	Види діяльності навчальної	Обсяг	Кількість балів за одиницю	Максимальна кількість балів
1.	Лекції	20	0,5	10
2.	Експрес-контроль Педінформація	20	0,5	10
3.	Практичні заняття	10	1,0	10
4.	Виступи на практичному занятті	10	5,0	50
5.	Контрольні роботи	4	5,0	20
6.	Творчі завдання	5	5,0	25
7.	Конспектування	5	3,0	15
8.	Участь у науковій роботі	2	10,0	20
9.	Опрацювання наукової літератури	20	1,0	20
10.	Участь у дискусіях на практичних заняттях	10	5,0	50
<b>Всього</b>				<b>230</b>

Таким чином, якщо студент при вивченні курсу «Педагогіка» здобув від 190 балів до 230, то він може отримати оцінку «відмінно», від 160 до 189 – «добре», від 140 до 159 – «задовільно», нижче 140 – «незадовільно». Аналогічний розрахунок отриманих балів, звідки впливає і відповідний рейтинг студента, викладач робить по семестрах.

Як засвідчує досвід роботи, це дозволяє викладачу не тільки об'єктивно оцінити знання, вміння й навички студента, а й гуманізувати навчальний процес, здійснити в ньому індивідуально-особистісний підхід до кожного, зробити його більш оптимістичним, постійно створюючи для студентів ситуації успіху у навчанні.

Одночасно запропонована структурна чіткість в організації навчально-виховного процесу дисциплінує студентів, сприяє вихованню в них відповідальності, потреби в плануванні самостійної навчальної діяльності, виробленні вмінь застосовувати отримані знання на практиці, творчо підходити до виконання завдань проєктивного характеру, а також залученню більшого числа студентів до наукової роботи.

Отже, на нашу думку, ефективними шляхами реформування вищої педагогічної освіти на сучасному етапі виступають, по-перше, необхідність

спрямування всієї навчально-виховної роботи ВНЗ педагогічного спрямування на підвищення загальнокультурного рівня майбутніх фахівців; по-друге, застосування у навчально-виховному процесі особистісно орієнтованих педагогічних технологій, що створюють умови для саморозвитку і самонавчання; по-третє, впровадження модульно-рейтингової системи навчання.

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

*Вісник Прикарпатського університету. – Педагогіка. – Вип. VII. – Івано-Франківськ: Плай, 2002. – С. 3-9.*

## **ВДОСКОНАЛЕННЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОСТІ МОДУЛЬНО-КРЕДИТНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ**

Уже більше 7 років європейське освітнє співтовариство живе під знаком Болонського процесу. Його суть полягає у формуванні на перспективу Зони європейської вищої освіти, яка ґрунтується на спільності фундаментальних принципів функціонування.

Серед шести ключових позицій, які повинні виконуватися в рамках Болонського процесу (введення двоциклового навчання, контроль якості освіти, розширення мобільності, забезпечення працевлаштування випускників, забезпечення привабливості європейської системи освіти) важливе місце посідає вимога запровадження у всіх національних системах освіти системи обліку трудомісткості навчальної роботи в кредитах. За основу пропонується прийняти Європейську кредитно-трансферну систему. Підставами для запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу в Україні є наступне:

- 1) інтеграція до Європейського простору вищої освіти;
- 2) входження до Болонського процесу;
- 3) вступ до Світової організації торгівлі;
- 4) реалізація дистанційної форми вищої освіти [1, с. 111].

Кредитно-модульна організація процесу навчання забезпечує психологічний розвиток викладача і студента, покращення стосунків між ними, сприяє виробленню загальнонавчальних умінь і навичок, вдосконалення навичок самостійної роботи студентів, дозволяє об'єктивно, з урахуванням рівня творчого підходу студента до планування і виконання різного роду професійних завдань, оцінити оволодіння ними модульною програмою, яка включає участь у педагогічних інформаціях, дискусіях під час лекцій, опрацювання обов'язкової літератури, виконання кожного творчого індивідуального завдання; ведення конспекту першоджерел; активність роботи на кожному практичному занятті; участь у науковій роботі; виступ на студентській науковій конференції, підготовка матеріалів до друку тощо.

Кредитно-модульній системі надаються дві основні функції. Перша – сприяє мобільності студентів і викладачів та спрощення переходу з одного університету до іншого. Друга – акумулююча, чітко визначення обсягів проведеної студентом роботи з урахуванням усіх видів навчальної та наукової діяльності.

Ми розглянемо реалізацію в практиці роботи ВНЗ педагогічного спрямування другої функції.

За кредитно-модульною системою працює багато ВНЗ України і більшість опитаних до цієї системи ставляться позитивно. Але проблем існує багато. І, в першу чергу, це зростання на 60 % завантаженості викладачів, зменшення часу для проведення наукових досліджень [2, с. 3]. Це і потреба викладачам перейти до концентрованих форм викладання матеріалу в поєднанні з активною самостійною роботою студентів (робота в лабораторіях).

рія, читальних залах чи вдома, на об'єктах майбутньої професійної діяльності) і регулярними консультаціями викладачів, що тягне за собою необхідність іншого підходу до розрахунку навантаження викладачів.

Однак, на нашу думку, найбільш актуальною на даному етапі введення кредитної системи навчання у ВНЗ є проблема ефективної організації самостійної роботи, виховання у студентів потреби постійно самостійно працювати над підвищенням якості знань, удосконаленням професійних умінь і навичок.

Основними показниками рівня підготовленості студента до самостійної роботи можуть бути: вміння планувати свою діяльність, бачити варіативні шляхи досягнення поставленої мети і знаходити оптимальний з них, володіння швидкісним читанням; вміння виділяти головну думку в здобутій інформації; навички компактного, скороченого подання інформації, якою володієш; вміння виконувати різні види фіксації отриманої інформації (тези, виписки, цитування і т.д.); дотримання вимог оформлення бібліографії тощо).

Обумовлюється це рядом причин. По-перше, запровадження кредитно-модульної системи передбачає збільшення часу на безпосереднє індивідуальне спілкування викладача і студента в процесі навчання. А це, в свою чергу, зменшує частку прямого зовнішнього інформування і розширює застосування інтерактивних форм і методів роботи студентів під керівництвом викладача (тьютора) та повноцінної самостійної роботи. По-друге, Європейська кредитно-трансферна система є нагромаджувальною системою, здатною працювати в рамках концепції «навчання впродовж усього життя».

Необхідність цільової підготовки студентів до самостійної роботи продиктована також недостатнім рівнем сформованості в них навчальних умінь і навичок. Як засвідчують результати проведеного спостереження за діяльністю студентів (дослідженням було охоплено 288 студента педагогічних спеціальностей різних університетів України), ця проблема вимагає розв'язання на всіх спеціальностях і зі студентами всіх курсів. Доказом цього є вивчення, використовуючи різні методи психолого-педагогічного дослідження (анкетування, спостереження, опитування, виконання різних видів практичних завдань, розв'язання ситуацій вибору, тести тощо) рівня підготовленості студентів до самостійної інтелектуальної роботи.

Так, тільки 10 % магістрів різних спеціальностей університетів правильно оформили бібліографію запропонованих літературних джерел;

одиноці з них (навіть в інституті філології) володіють елементами швидкісного читання. Аналіз відповідей студентів в ході педагогічної інформації на лекціях з педагогічних дисциплін дає підстави фіксувати, що тільки кожний третій студент вміє з прочитаного джерела вибрати головну думку, тільки кожний 5 – письмово зафіксувати її, і кожний 8 чітко, лаконічно її презентувати. Аналогічні дані з виявлення інших показників.

Не можна не враховувати і той факт, що згідно з навчальними планами значна частина часу відводиться на самостійну роботу студентів. Нами зроблено аналіз співвідношення часу, виділеного на аудиторне вивчення психолого-педагогічних дисциплін, методик викладання і на самостійну роботу на педагогічних факультетах університетів і, так званих, непедагогічних спеціальностях (конкретно філологічний інститут).

Результати аналізу засвідчили, що на педагогічних спеціальностях на вивчення психолого-педагогічних дисциплін припадає 1030 годин з них 48,2 % на самостійну роботу, відповідно на вивчення методик викладання різних предметів – 1031 година, з них 48 % на самостійну роботу. Для порівняння на вивчення цього циклу предметів у філологічному інституті припадає 320 годин (це практично в три рази менше), але на самостійну роботу відводиться приблизно так само (45 %).

Що стосується методик викладання предметів (мови і літератури), то тут отримані такі дані: всього 471 година (включаючи різні види спеціальних практик – фольклорна і діалектологічна), з них 65 відсотків на самостійну роботу. Ще яскравіші показники в педагогічних університетах (наприклад, Державний національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, Переяслав – Хмельницький педагогічний інститут ім. Г. С. Сковороди). На вивчення предметів психолого-педагогічного циклу, до якого включено навчальні дисципліни «Загальна психологія», «Вікова психологія», «Педагогічна психологія», «Загальна педагогіка», «Історія педагогіки», планом передбачається від 414 до 432 год., з них на лекційно-семінарські заняття – 192 год., на самостійну роботу студентів – від 222 до 240 годин.

Якщо зауважити, що загальна кількість годин, виділених на вивчення предметів психолого-педагогічного циклу, становить лише 6,11 % усіх годин освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр» з них 53,3 % винесено на самостійну роботу, то важко уявити, навіть викладачу з високим рівнем кваліфікації, як можна ефективно організувати навчальний процес, особливо ефективно керівництво і контроль за самостійною роботою майбутніх учителів [3, с. 27-28].

Ця ж проблема вимальовується і при аналізі навчальних планів з підготовки бакалаврів зі спеціальності «Початкове навчання» (спеціалізація: Інформатика в початкових класах) Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Так, в цьому навчальному закладі на вивчення циклу психолого-педагогічних дисциплін відведено 675 годин (зауважимо, що це більше ніж у вищезазначених навчальних закладах), з них 275 – на самостійну роботу, що складає 40,6%. Цікавим є не тільки розподіл годин серед предметів цього циклу, але й відсоток який припадає на самостійну роботу. Так, на вивчення курсу «Педагогіка» припадає 351 година, з них на самостійну роботу – біля 31 %, відповідно на вивчення курсу «Психологія» – 189 годин, на самостійну роботу – 46%, а на курс «Основи педмайстрості» – 135 годин, з них 35 % – на самостійну роботу. Не важко помітити, що на самостійну роботу з психології припадає більше часу, ніж на інші психолого-педагогічні дисципліни. На нашу думку, це логічно тому, що саме на вивчення предмету «Психологія» (загальна, вікова і педагогічна, етика і психологія сімейного життя) припадає достатньо часу на проведення не тільки практичних, а й лабораторних занять, що створює для викладача можливість проконтролювати виконання студентами завдань самостійної роботи.

Не зважаючи на те, що до кожного модуля пропонується не тільки банк інформації, проводяться проблемно-установча лекція, групові або індивідуальні консультації, але й пропонуються питання для самостійного вивчення, практичні завдання для домашніх, практичних, тьюторських занять, теми рефератів, як засвідчує досвід роботи цього виявляється недостатньо. Виникає запитання: «А як проконтролювати ефективність самостійної роботи майбутніх педагогів, якщо на керівництво самостійною роботою студентів не виділяється жодної години»? Можна сказати: «Є години на проведення модуля». Але хіба можна написанням 2-3 письмових робіт оцінити рівень знань, розуміння такого об'єму інформації?

Крім того, кредитна система не передбачає нормативного встановлення терміну навчання і строгого фіксування переліку дисциплін, вона дає можливість відійти від обов'язкової прив'язки процесу навчання до занять у навчальній групі, що сприяє академічній мобільності, а й вимагає посилення самостійної роботи студента.

Одним з шляхів вироблення відповідального ставлення студентів до самостійної роботи, формування в них потреби на її виконання може стати запровадження в педагогічних навчальних закладах різного рівня акреди-

тації такої схеми вивчення педагогічних дисциплін: 1) ознайомлення майбутніх педагогів з конкретним етапом навчально-виховного процесу безпосередньо в загальноосвітньому навчальному закладі (пропедевтичний курс); 2) самостійна робота студента з аналізу побаченого на основі самостійного вивчення рекомендованої літератури; 3) теоретичне обґрунтування викладачем тем, з якими ознайомилися студенти в процесі відвідування навчального закладу, з залученням їх до розповіді, дискусії тощо.

Таким чином, для успішного введення у ВНЗ кредитно-модульної системи організації навчання, що є однією з умов входження країни в Болонський процес, необхідно, в першу чергу, розв'язати проблеми організації та проведення самостійної роботи.

1. Степко М., Болюбаш Я., Левківський К. та ін. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес // Вища школа. – 2004. – № 2-3. – С. 97-125.

2. Скопенко В. Створити систему якості вищої освіти // Освіта України. – 2006. – №19 (10 березня). – С. 2-3.

3. Бачинська Є. Класний керівник: почесний обов'язок чи професія? // Рідна школа. – 2005. – 11. – С. 24 – 28.

*Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наукових праць. Вип. 177. Педагогіка і психологія. – Чернівці: Рута, 2003. – С. 69-74.*

## МАГІСТРАТУРА ЯК ВАЖЛИВИЙ ЕТАП ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧА ВНЗ

Сьогоднішній етап формування нових зовнішньополітичних та економічних реалій суспільства, вільний обмін інформацією, розширення міжнародних зв'язків, активізація наукового обміну веде до необхідності значних змін у системі сучасної освіти, які диктують принципово нові тенденції розвитку вищої школи та формування особистості майбутнього спеціаліста.

Однією з ключових позицій, які виконуються в рамках Болонського процесу, є перехід на дворівневу вищу освіту (бакалавратуру, магістратуру). А це, в свою чергу, означає, що пропонується ввести два цикли навчання, що передбачає присвоєння відповідно академічних ступенів: бакалавр і магістр.

Зокрема, магістр – освітньо-кваліфікаційний рівень фахівця, який на основі кваліфікації бакалавра або спеціаліста набув поглиблених спеціальних умінь та знань інноваційного характеру, має певний досвід їх застосування та продукування нових знань для вирішення проблемних професійних завдань у певній галузі народного господарства.

Зміст сучасної підготовки по тій чи іншій спеціальності представлений в кваліфікаційній характеристиці – нормативній моделі компетентності, яка відображає науково обґрунтований склад професійних знань, умінь і навичок. Кваліфікаційна характеристика фахівця, в даному випадку магістра, – це зведені узагальнені вимоги до нього на рівні його теоретичного і практичного досвіду.

До основних компонентів професійної компетентності відносять професійні та практико-методичні знання. Перші характеризуються: комплексністю, яка передбачає зв'язок знань з різних сфер науки і практики; системністю, яка забезпечує цілісність і єдність розвитку особистісного і професійного компонентів; дієвістю, що передбачає здатність їх переведення в практичну діяльність. Другі – безпосередньо обслуговують практичну діяльність, яка починається з навчальної, навчально-виробничої і виробничої практик магістрів.

Магістр повинен мати широку ерудицію, фундаментальну наукову базу, володіти методологією наукової творчості сучасними інформаційними технологіями, методами отримання, обробки, збереження і використання наукової інформації, бути спроможним до плідної науково-дослідницької і науково-педагогічної діяльності.

Тут виникає ціла низка питань. По-перше. До кінця законодавчо чітко не визначено статус і функції магістра на відміну (чи у порівнянні) зі спеціалістом. По-друге, для кого, чи для яких типів навчальних закладів ми їх готуємо. З одного боку, спостерігається багаточисельність випускників магістратури, для яких читаються такі дисципліни, як «Педагогіка вищої школи», «Вища школа і Болонський процес», «Основи управління навчально-виховним процесом у вищій школі». Разом із тим, магістри реально знайшли своє місце в загальноосвітніх або середньо-спеціальних навчальних закладах. У такому разі ми свідомо повинні їх готувати до роботи в так званій «продвинутій школі» (коледжі, ліцеї, гімназії, класи з поглибленим вивченням окремих предметів або циклів). Якщо ж говорити про вищі навчальні заклади, то мова може йти тільки про I та II рівні акредитації. Від відповіді на ці питання залежить зміст навчання в магістратурі. Не-

обхідно або підвищити увагу до профільного навчання і до методик викладання в загальноосвітній школі I-III ступеня, або до методів викладання у ВНЗ. Ми ж розглядаємо магістра як у майбутньому викладача ВНЗ.

Взагалі підготовка фахівця-магістра – складний і багатогранний процес. Магістерська освітньо-професійна програма включає в себе дві приблизно однакові складові – освітню і науково-дослідницьку. Обов'язковою складовою процесу освітньої складової підготовки фахівців у магістратурі вищих навчальних закладів є асистентська практика, яка проводиться на визначених за фахом кафедрах ВНЗ, а також на підприємствах і в організаціях освіти різних рівнів акредитації. Під час неї майбутні викладачі перевіряють свої знання, вміння і навички, набуті в університеті. Практика дає можливість активно проявити себе як організатора, викладача, науковця тощо і одночасно під час її проходження майбутні магістри як потенційні викладачі повинні працювати над удосконаленням педагогічних здібностей, що передусім передбачають відповідну спрямованість особи (світоглядну, політичну, моральну), ділові якості (спеціальне педагогічне вміння, навички, досвід), риси характеру (вміння спілкуватися з людьми різних вікових категорій, емоційна врівноваженість), необхідних для успішного оволодіння педагогічною діяльністю, її ефективного здійснення.

При підготовці викладачів необхідно посилити такий напрям роботи, як введення в навчальні плани магістратури інтегруючих предметів, у процесі вивчення яких максимально повно реалізується контекстне навчання. В зміст діяльності повинні бути введені прямі аналоги педагогічної діяльності, для чого можуть бути використані такі методи навчання як ділові ігри, тренінги, розв'язання психолого-педагогічних ситуацій тощо.

У вимогах Болонського процесу, до якого приєдналась Україна, закладено формування індивідуальної траєкторії набуття знань в університетах. Тому необхідно, в першу чергу, перейти від колективно зорієнтованих форм і методів роботи до індивідуальних, чітко персоніфікованих.

Сучасне суспільство стає все більш глобалізованим. І щоб сприйняти його виклики ВНЗ повинні готувати фахівця, який вміє постійно самостійно оновлювати свої знання. Тому одним з головних завдань ВНЗ, що підніме не тільки якість освіти, а й нашу країну, є навчити студентів навчатися. Тому перед викладачем постає завдання навчити студента самостійно оволодівати новими знаннями та інформацією, виробити потребу в навчання впродовж життя. Тобто стати людиною, для якої, за висловом В. Кременя, «отримання знання стає сутнісною рисою способу життя» [1].

Особливо актуалізується проблема організації самостійної роботи студентів на етапі введення кредитно-модульної системи навчання, що пояснюється збільшенням у навчальних планах годин на цей вид навчальної діяльності.... Враховуючи, що до організації самостійної роботи ставляться жорстокі вимоги (обов'язковість щоденної самостійної праці студента, опосередковане керівництво нею викладачами вищої категорії, відсутність годин як на його здійснення тощо), ефективно здійснити її професорсько-викладацький склад навчального закладу може тільки при постійному спонуканні студентів – майбутніх магістрів до вдосконалення загальнонавчальних і спеціальних умінь і навичок.

Як відомо, важливою формою поєднання навчання з науковим, інноваційним процесами, індивідуалізації фахової підготовки є практика. Особливо це стосується асистентської практики, яка є складовою процесу підготовки фахівців у магістратурі. Зміст цієї практики передбачає фахову діяльність у таких напрямках роботи: 1) психолого-педагогічний – підготовка студента до забезпечення загально-педагогічної діяльності, куратора студентської групи у ВНЗ; 2) методичний – підготовка магістранта як викладача однієї з спеціальних навчальних дисциплін; 3) науковий – підготовка майбутнього викладача як науковця. При цьому кожен із вказаних блоків повинен забезпечувати як загальноосвітню, так і фахову підготовку.

За результатами спостережень і власного досвіду автора, вдосконалення педпрактики студентів магістратури можливо за таких умов: підвищення рівня їх психолого-педагогічної та методичної підготовки до проведення викладацької, виховної та науково-дослідної роботи зі студентами; сформованості у студентів умінь співпрацювати зі студентами, викладачами та методистами, уникати конфліктів; оновлення змісту предметів педагогічного циклу; збільшення годин на вивчення «Педагогіки вищої школи» з обов'язковим плануванням практичних занять; введення у навчальний план підготовки магістрів предметів за вибором, які сприяли б покращенню підготовки випускників до життя в соціумі та виконання ними опікунсько-виховної функції («Опіка дітей і молоді в період трансформації суспільного устрою»), «Нові освітні технології у ВНЗ», «Толерантність взаємостосунків викладача та студента» тощо); реалізація модульного принципу організації змісту асистентської практики з можливостями виокремлення генеральних, наскрізних ідей професійної діяльності та ін.

Формування майбутнього викладача ВНЗ передбачає не тільки його політичну, правову, економічну освіченість, а й практичну участь у суспіль-

но-значущих справах, а це, в свою чергу означає, що під час навчання у ВНЗ потрібно формувати не лише професійні, а й особистісні якості, необхідні в майбутньому. Тому що «освічена, але не вихована, бездуховна людина завдає родині, суспільству, державі більше шкоди, аніж користі» [2, с. 2].

Взагалі у сучасних умовах у вітчизняній моделі професійно-педагогічної підготовки виникла необхідність перестановки акценту зі знань спеціаліста на його людські, особистісні якості. За словами академіка І. Зязюна, «людські якості є основоположними. Людська культура є основоположною. Культура тестує економіку, а економіка її підтримує» [3]. Звідси випливає, що сучасний зміст виховання в Україні – це науково обґрунтована система загальнокультурних і національних цінностей та сукупність соціально значущих якостей особистості, що характеризують її ставлення до суспільства і держави, інших людей, природи, культури, самої себе. Отже важливим завданням навчальних закладів сьогодні є виховання у студентів соціально значущих якостей, без яких не може відбутися самореалізація особистості.

У сучасному українському суспільстві виховання майбутнього фахівця повинно бути спрямоване на формування патріота, громадянина, національно свідомої людини, враховуючи у цьому процесі демократичні світові цінності; людини, яка могла би успішно адаптуватися у складних суспільних процесах і політично самовизначитися. Посилення цієї ділянки роботи вимагають і умови входження освіти України в Болонський процес: розширення мобільності студентів, створення умов для їх навчання і працевлаштування за кордоном. Однак, за даними соціологів, більшість молодих людей в країні сьогодні займають пасивну, вичікувальну позицію у політичному житті суспільства: лише 10–15 % з них готові діяти активно [4]. Тому розвиток демократичної політичної культури майбутніх викладачів ВНЗ, невід'ємною складовою якої є правова освіта, є першочерговим завданням усього навчально-виховного процесу.

Проте, як зазначається у виступах відомих політиків, науковців, представників Міністерства освіти і науки України (а дійсність це підтверджує), наше політичне життя позначене не тільки падінням моральності, толерантності, а й, в деякій мірі, політичної культури. Підтверджують це і результати проведеного нами спеціального дослідження по виявленню стану громадянської освіти студентів у вищих навчальних закладах педагогічного спрямування III-IV рівня акредитації та їх реальну участь у громадському житті, у діяльності, в якій апробуються, перевіряються на практиці відповідні громадянські цінності [5].

Сьогодні, коли спостерігається глобалізація суспільного розвитку, зближення націй, народів, держав, освітніх систем, перехід людства від індустріальних до науково-інформаційних технологій, людина не може не вступати у відносини і контакти з громадянами своєї та інших країн, відчуваючи від такого спілкування певні впливи – як позитивні, так, можливо, й негативні. Ці впливи не тільки різноманітні, а й часто суперечливі, протилежні, що істотно ускладнює визначення самостійної позиції людини. Тому в умовах входження України в європейський вищий освітній простір у студентів, особливо магістрів, повинні бути вироблені навички конструктивного спілкування, загальних принципів розуміння сутності соціальних процесів і явищ, безконфліктне співіснування з різними суб'єктами спілкування, вміння уникати конфліктів, стресових ситуацій тощо.

Проте за нашими даними 48 % студентів, що навчаються в магістратурі, є конфліктними особами, які настирливо, іноді з порушенням етики спілкування, обстоюють свою точку зору, не зважаючи на службове становище чи особисті стосунки... Зрозуміло, що цьому майбутньому спеціалісту буде важко стати толерантним партнером в спільній професійній діяльності, і особливо у викладацькій діяльності.

Тому перед вищими навчальними закладами стоїть завдання змінити суб'єктивно-об'єктивний тип стосунків викладачів і студентів на об'єктивно-об'єктивний; підвищити рівень їх обізнаності з формами поведінки в конфліктних ситуаціях і з тими наслідками, які можуть статися без їх використання в повсякденному житті.

Саме підвищення рівня політико-правових знань та громадянської відповідальності, сформованість громадянської компетентності, співпричетність до долі народу та активна співучасть у збереженні його минулого, у творенні його сьогодення та в окресленні його майбутнього, толерантність у розв'язанні повсякденних проблем буде сприяти їх самореалізації а це, в свою чергу, означає, що вони будуть спроможні результативно вплинути на становлення соціального ідеалу студентів. Щоб досягти цього в сучасному виховному процесі ВНЗ необхідно посилити увагу на такий складовий змісту виховання студентів, поряд із системою загальнокультурних і національних цінностей, як сукупність соціально значущих якостей особистості. Серед значної кількості якостей у майбутнього фахівця повинні бути сформовані: активність і креативність, вміння поєднувати свободу вибору з відповідальністю, рішучість, наполегливість, терплячість, силу волі, стриманість, цілеспрямованість, рішучість, уважність, працьовитість, зібраність, прямолінійність, вимогливість, стійкість, справедливість тощо.

Таким чином, для формування творчого потенціалу майбутнього викладача ВНЗ через магістратуру, здатного сформувати покоління людей, які і мислять і діють по-інноваційному, необхідно:

– ввести в навчальні плани магістратури інтегруючі предмети, у процесі вивчення яких максимально повно реалізується контекстне навчання, та більш цілеспрямовано використовувати в навчально-виховному процесі прямі аналоги педагогічної діяльності, для чого ширше використовувати такі методи навчання як ділові ігри, тренінги, розв'язання психолого-педагогічних ситуацій тощо;

– спрямувати зусилля всіх викладачів на вдосконалення загально-навчальних і специфічних умінь студентів вчитися;

– розвивати у студентів магістратури потребу постійного вдосконалення навичок самостійної роботи;

– звернути увагу на підготовку майбутніх викладачів до використання системи поточного, рубіжного та підсумкового комп'ютерного контролю за кредитно-модульною системою навчання;

– посилити вимогливість до студентів при проходженні викладацької практики;

– оновити зміст виховання студентів, особливо магістрів, як можливих у майбутньому викладачів ВНЗ, що має бути побудований як науково обґрунтована система загальнокультурних і національних цінностей та сукупність соціально значущих якостей особистості.

1. Кремінь В. Педагогічна освіта в сучасному суспільстві // Освіта України. – 2007. – №36 (11 травня). – С. 2.

2. Якісна освіта – запорука самореалізації особистості // Освіта України. – 2007. – № 59 (10 серпня). – С. 1-34.

3. Зязюн І. Профтехосвіта має розвиватися динамічніше, щоб ефективніше виконувати свої функції // Освіта України. – 2003. – № 904 (16 грудня). – С. 3.

4. Черниш Н. Соціологія. – Львів: Кальварія, 1996. – Вип. 4. – 77 с.

5. Завгородня Т. Ціннісні орієнтації майбутніх вчителів // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – Вип. 21. Ч. 1. – Львів, 2006. – С. 118-124.

*Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. Вип. XV-XVI. Частина 1. – Івано-Франківськ-Горлівка, 2007. – С. 12-19.*

## ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНА ЕРУДИЦІЯ – ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ЦІЛІСНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ

Успішне розв'язання завдань, які повстали перед сучасною школою України, нагальна потреба суттєвого покращання всього навчально-виховного процесу безпосередньо пов'язані з необхідністю удосконалення підготовки майбутніх педагогів. Готовність педагога будь-якого профілю до навчально-виховної діяльності, педагогічне спілкування і самовдосконалення складається, як зазначено у Концепції національного виховання, з трьох аспектів: фахово-методичної підготовки, психолого-педагогічної та світоглядно-культурологічної [1, 27]. Однак проведене дослідження засвідчує, що, якщо для успішного вирішення перших двох аспектів приділяється належна увага, то третій аспект – удосконалення ерудиції і культури майбутніх вчителів часто залишається поза увагою. І це при тому, що важливими складовими вихованості, загальної культури випускника вузу – майбутнього вчителя – має стати широкий кругозір і культурно-інтелектуальна ерудиція [2, 23].

У Державній програмі «Освіта (Україна ХХІ ст.)» наголошується, що головна увага при підготовці нового покоління педагогічних працівників має бути зосереджена не тільки на підвищенні професійної кваліфікації та соціального статусу педагога до рівня, що відповідає його ролі у суспільстві, а й на формуванні загальної культури вчителя. Тільки така особистість здатна виконати основну соціальну функцію – підготовку цілісної, всебічно розвинутої особистості, відданої інтересам Української держави [3, 43].

З метою вивчення загальнокультурних запитів сучасної молоді ми провели анкетування серед студентів (одержано 288 анкет) і учнів старших класів (216). Як засвідчують результати анкетування, у вищих навчальних закладах, на вирішення цього питання звертається недостатня увага як у аудиторній, так і позааудиторній роботі. І, як результат, у значної кількості майбутніх педагогів практично не сформована потреба у постійному розширенні свого кругозору, ознайомленні з творами літератури і мистецтва. Так, не змогли пригадати жодного прочитаного в останній час твору вітчизняного письменника 82% студентів IV-V курсів. Відповідаючи на прохання назвати твори вітчизняних письменників, 94% студентів природничого, 73% – педагогічного і 100% філософського (спеціальність – психологія) дали негативну відповідь, або взагалі не відповідали. Звертає увагу і той факт, що тільки кожний третій студент IV курсу філологічного факультету

спромігся назвати від одного до трьох сучасних українських письменників (в основному тих, які працюють в університеті). Варто підкреслити, що українська література є майбутньою професією цих студентів. І це при тому, що педагог, як відомо, повинен постійно залучати дітей до читання, бо книжка – найважливіший засіб духовного становлення молоді.

Враховуючи, що сучасна шкільна молодь вимагає від учителів широкої ерудиції, наукової обізнаності з різноманітних проблем, ми для порівняння задали аналогічні питання учням старших класів загальноосвітніх шкіл м. Івано-Франківська. Це пояснюється тим, що студенти випускних і передвипускних курсів проходять педагогічну практику переважно в міських школах і повинні бути готовими до професійного спілкування з міськими учнями. Отримані дані дозволяють стверджувати, що рівень знань учнів старших класів творів сучасних українських письменників практично в два рази вищий, ніж у студентів. Таким чином, можна передбачити, що значна частина студентів зустрінеться з невеликими проблемами в ході педагогічної практики; їм буде важко дотримуватися принципів організації навчально-виховного процесу.

Як впливає з результатів проведеного нами анкетування, старшокласники шкіл м. Івано-Франківська теж дивляться в основному розважальні програми, проте вони в два рази частіше проглядають телевізійні новини. Як видно, учні старших класів більше цікавляться політичними подіями, ніж студенти. Ймовірно, вчителі частіше ставлять їх у позицію активного телеглядача, з подальшим використанням отриманої інформації у навчально-виховному процесі.

Констатуючи відсутність у студентів інтересу до книжок, можна припустити, що їх інформованість зростає за рахунок роботи в Інтернеті. Однак проведене дослідження не дає втішних результатів. Тільки 46% респондентів з числа студентів відповіли, що вони взагалі не вміють працювати з комп'ютером, 15% – з принтером. Для порівняння слід зазначити, що серед учнів старших класів шкіл міста цей показник вище в 1,6 разів.

Лише одиниці студентів старших курсів університету працюють в Інтернеті, а серед старшокласників цей показник на 10% вищий. Як бачимо, у вищих навчальних закладах педагогічного спрямування ще не повністю реалізуються вимоги по введенню нової системи інформаційного забезпечення. Звідси впливає необхідність реформування навчально-виховної роботи у вищих навчальних закладах. Зокрема вимагає рішучого підвищення комп'ютерна грамотність студентів, постановка їх перед



необхідністю навчитися користуватися визнаними у світі технічними засобами (проведення пізнавальних ігор за даними Інтернету, використання інформації Інтернету при написанні курсових та дипломних робіт, робота з бібліографією у наукових бібліотеках тощо). Це дозволить підвищити як інформаційний, так і культурний рівень майбутніх педагогів, створить умови підвищення ефективності комунікативних зв'язків між учасниками навчально-виховного процесу, вихід студентів на міжнародні зв'язки.

Щоб зрозуміти причини низького рівня користування молоддю сучасними технічними засобами, ми запропонували респондентам запитання: «Де Ви навчилися користуватися комп'ютерною технікою?» Тільки кожний третій студент відповів: у школі, а продовжив у навчальному закладі. Решта відповіли: навчили родичі, друзі, заняття на курсах. Ще менш втішні результати дало опитування старшокласників місцевих шкіл. Тільки 12 % з них оволоділи сучасними технічними засобами у школі, а 82 % – вдома, на курсах, у гуртках або у Малій академії.

Такий стан володіння комп'ютерною технікою безперечно знижує готовність майбутніх педагогів до рівноцінного спілкування з учнями під час педагогічної практики. Як стверджував В. Сухомлинський, починаючий педагог повинен мати мінімум знань в 10 разів більше, ніж мінімум знань, які потрібно давати дітям [5, 28].

Як засвідчило дослідження, далеко не всі студенти читають газети. Про це ж свідчать і дані, одержані під час соціологічного опитування студентів Івано-Франківська в лютому 2000 р. соціальною службою організації Республіканської Християнської молоді. За цими даними, 32 % респондентів взагалі не читають жодного періодичного видання. Ті ж, що читають, найбільше переймаються наступними проблемами:

№	Проблеми, які цікавлять	студентів (%)	учнів (%)
1.	Молодіжні	22	22
2.	Негативних проявів (куріння, наркоманія тощо)	27	26
3.	Криміналістики	10	20
4.	Політичні	4	11
5.	Екологічні	5	—
6.	Спортивні	—	7
7.	Розгадування кросвордів	—	11

Як бачимо, і учнів і студентів турбують проблеми негативних проявів серед молоді та питання криміналістики. Проте учні більше уваги надають політичним, спортивним і інтелектуальним проблемам, не звертаючи уваги на екологічні проблеми. Проведене дослідження також засвідчило пасивну позицію значної частини студентів (16 %) у порівнянні зі старшокласниками (6 %), яких взагалі не турбують ніякі проблеми (або вони не змогли їх назвати). Це підтверджує, що у значної частини майбутніх педагогів не сформована активна позиція, що є результатом недостатнього рівня організації навчально-виховного процесу, позааудиторної виховної роботи, викладання суспільних, загальнокультурних дисциплін.

Підтвердженням цього висновку є вивчення громадської активності студентів. На запитання: «Чи займаєтесь Ви громадською роботою?» було отримано тільки 20% позитивних відповідей. Слід зазначити, що з переходом студентів на старші курси показник їх участі у громадській роботі знижується. Так, якщо серед випускників шкіл 64 % є активними учасниками громадської роботи, то серед студентів III курсу про участь у громадській роботі заявили 40 % опитаних, на IV – 21%, а на V – 20 %.

Головними причинами негативного ставлення до громадської роботи студенти назвали: небажання, невідповідність їх інтересам, нецікавість, відсутність часу, лінь тощо. Але деяка частка респондентів зазначила, що це не від них залежить.

Результати проведеного дослідження дозволяють зробити висновок не тільки про громадську пасивність студентів, але й про їх пасивність в організації культурного відпочинку, в накопиченні знань у галузі історії, мистецтва тощо.

На запитання: «Чи відвідували Ви цікаві історичні, культурні місця?» 72 % студентів і 86 % старшокласників дали позитивну відповідь. Проте 60 % зазначили, що вони були на екскурсіях тільки в межах області, і тільки 30 % – за її межами і то при умові, що організаторами таких екскурсій були батьки або друзі. Тобто за роки навчання у вищому навчальному закладі майбутні вчителі практично не ознайомилися з культурно-історичними місцями України. Що ж до старшокласників, то вони відвідали не тільки історично-культурні місця країни, а й деякі побували за її межами.

Отже, проведене дослідження засвідчило, що сучасні студенти, які обрали у майбутньому професію педагога або шкільного психолога, мають недостатній загальнокультурний рівень. Вони мало читають вітчизняну художню літературу; недостатньо переглядають телевізійні передачі, рідко

слухають радіо (в основному програми розважального характеру). Разом із тим, якщо вони й отримують інформацію, то не завжди вміють її творчо використати у навчально-виховному процесі або у прогнозуванні виховних впливів на учнів. Характерним для більшої частини майбутніх вчителів є несформованість у них потреби у регулярному читанні газет, часописів психолого-педагогічного та фахового спрямування; низька громадська активність, яка знижується з переходом студентів на старші курси.

Відповідаючи на запитання: «Чи займаєтесь Ви самовихованням?», всі респонденти з числа студентів дали позитивну відповідь (а серед старшокласників таку відповідь дали тільки 91%). Це є свідченням того, що у майбутніх педагогів сформована потреба постійного самовдосконалення, переконання в тому, що без самовиховання людина не може бути вихованою. Серед основних методів самовиховання студенти визначили самоконтроль (89%), самокритику (68%), самооцінку (67%), самозобов'язання (56%), самоосуд (44%), самопереконання (33%), самозаохочення (33%), самопокарання (17%), самонавіювання (10%). Як бачимо, майбутні педагоги найменше використовують у процесі самовиховання два останні методи. Так з'ясується, що не всі студенти володіють структурою самонавіювання. Зокрема у них недостатньо розвинута сила волі, що не створює можливості покарання себе. У старшокласників спостерігається така ж картина: вони найменше використовують метод самопокарання (6%), самонавіювання (18%), самоосуд (18%). А найчастіше – самоконтроль (53%), самозобов'язання (53%), самозаохочення (41%), самооцінка (35%), самокритика (35%), самопереконання (29%).

Аналіз якостей і рис, які бажають виробити в себе майбутні вчителі, можна розташувати по мірі зниження їх значення: терпимість, доброта, стриманість, наполегливість, толерантність, чесність, дисциплінованість, професійна майстерність, чесність, справедливість та ін. Що стосується старшокласників, то дівчата бажають виробити у себе наполегливість, цілеспрямованість, стриманість, терпимість, тактовність, працелюбність, комунікативність, а хлопці: рішучість, вміння логічно викладати свої думки, охайність, обережність та ін.

За результатами проведеного дослідження, у студентів спостерігається зниження культурологічних цінностей, що співпадає з даними проведеного дослідження у 1996-1998 рр., яке виявило у молоді посилення значущості матеріального чинника в системі показників, що формують почуття задоволеності життям і уявлення про особисті успіхи [6, 35]. Отже в навчальних

зкладах педагогічного спрямування необхідно посилити акцент у навчально-виховному процесі з студентами на підвищенні їх загальнокультурного рівня та розширенні інтелектуальної ерудиції. Важливими умовами розв'язання цих проблем можуть бути цілеспрямоване залучення студентів до перегляду телепрограм та прослуховування радіопередач; відвідування виставок, музеїв; залучення їх до участі в туристсько-краєзнавчій роботі з використанням як традиційних, так і нових форм виховної роботи; формування у майбутніх учителів потреби у постійному самовихованні з використанням різних методів і прийомів самовиховання; включення студентів у розробку різноманітних багатоваріативних моделей виховних заходів на основі досягнень вітчизняної культури; цілеспрямоване залучення їх до системи комп'ютерної інформації.

1. Концепція національного виховання // Рідна школа. – 1995. – № 6. – С.18-25.

2. Там само.

3. Державна програма «Освіта (Україна – XXI ст.)». – К.: Либідь, 1994. – 60 с.

4. Пушик С. Перо золотого птаха. – Ужгород: Карпати, 1978. – 272 с.

5. Сухомлинський В. Сто порад учителю. – К.: Рад. школа, 1984. – 254 с.

6. Бевзенко Л. Зміст життєвого успіху: соціально-культурологічний компонент // Соціологія. – 2000. – № 1. – С.34-51.

*Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка. – Вип. 32. – Ч. 1. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВЦ КДПУ, 2001. – С. 107-110.*

## **ПРАВОВА КУЛЬТУРА ЯК СКЛАДОВА ВИХОВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ**

Сьогоднішня політико-економічна та соціально-культурна ситуація вимагає підготовки виховання майбутнього фахівця як патріота, громадянина, національно свідомої людини, яка могла би успішно адаптуватися у складних суспільних процесах і як найскоріше політично самовизначитися. Однак, за даними соціологів, більшість молодих людей в країні сьогодні займають пасивну, вичікувальну позицію у політичному житті суспільства: лише 10–15% з них готові діяти активно [1].

Аналогічна ситуація і з проявом громадянської активності молоді взагалі, її участі в громадському житті соціуму. За нашими спостереженнями, тільки 0,8 % респондентів проявляють інтерес до політичних проблем, а 19 % молоді взагалі не цікавить політика. Однією з причин такого відчуження значної частини молоді від політичного життя суспільства, наростання її пасивності та недовіри до офіційних органів управління є зниження уваги держави, інститутів виховання до систематичного, педагогічно доцільно організованого процесу виховання. А саме воно займає важливе місце у соціалізації особистості взагалі і студента зокрема.

Науковцями доведено, що виховання є соціальною взаємодією. Водночас у вихованні відзначаються практично всі існуючі основні форми взаємодії (чи взаємодія двох людей, чи одного на багатьох). Тобто виховання є одним із основних соціальних інститутів системи соціального контролю.

Засвоєння індивідами у процесі виховання норм та цінностей суспільства, взірців бажаної поведінки дозволяє здійснити інтеграцію їх прагнень, дій та відносин, що, в свою чергу, сприяє об'єднанню суспільства. Завдяки організації виховання соціалізація створює можливості для розуміння та взаємодії між його учасниками. «Виховання, – пише М. Лукашевич – озброює індивідів засобом задовольняти свої потреби найефективнішим способом – у співпраці з іншими, беручи до уваги звичаї та закони, виконуючи соціальні функції, що потрібні іншим. Соціальна організація виховання є одним з механізмів упорядкування суспільства» [3, с. 27-28].

Важливим шляхом соціалізації майбутніх педагогів є громадянське виховання, яке базується на основі високого рівня знань про права й обов'язки людини. Отже громадянське виховання тісно пов'язане з формуванням соціально-політичної компетентності особистості, що передбачає здатність «керувати відповідними знаннями в умовах кардинальної перебудови суспільства» [2]. Таким чином, важливим шляхом громадянського виховання, а через неї і соціалізації особистості є формування її політичної та правової культури.

Проте, у виступах на II Всеукраїнському з'їзді працівників освіти зазначалося, що наше політичне життя позначене не тільки падінням моральності, толерантності, а й політичної культури. Про це свідчить і проведене нами спеціальне дослідження, метою якого було виявити стан громадянської освіти студентів у вищих навчальних закладах педагогічного спрямування III-IV рівня акредитації та їх реальну участь у громадському

житті, у діяльності, в якій апробуються, перевіряються на практиці відповідні громадянські цінності. Відомо, що нагромадження рис правової вихованості особистості може відбутися тільки після серії виховних взаємодій, що змінювали б відносини між людьми.

Накопичений нами емпіричний матеріал, як нам здається, буде корисним при теоретичних узагальненнях однієї з актуальних проблем сьогодення — підвищення ефективності соціалізації студентської молоді. У проведеному нами анкетуванні приймали участь 224 респондента – студенти денної форми навчання різних університетів західного регіону України.

За результатами опитування виявлено відносно невисокий рівень у значної частини студентів розуміння категорії «правова культура». Юнаки й дівчата на наше прохання повинні були продовжити речення: «Правова культура – це ...». Типовими можна вважати такі відповіді: «Це різновид політичної культури» (15 %); «Це характеристики людей, які вільно орієнтуються в політичних і правових питаннях» (7 %); «Це культура, в якій поважають і виконують всі статті Конституції» (5 %); «Це вміння культурно і виважено висловлювати і використовувати свої права» (5 %). Серед відповідей зустрічалися й такі: «Правова культура» – це «знання своїх прав у державі», «коли люди озброєні певною кількістю правових знань», «культура правових відносин громадян», «дотримання прав і обов'язків» тощо. Проте практично жоден із опитаних не зазначив, що це дотримання у повсякденному житті правових знань, норм, визначених Конституцією країни. Аналіз відповідей студентів різних університетів дає право констатувати, що значна частина майбутніх педагогів не досить ясно розуміє значення цієї дефініції, а це свідчить про поверховість правових знань студентів, нерідко їх фрагментарність, безсистемність. Додатковим підтвердженням цього висновку є той факт, що значна кількість студентів (41 %) взагалі не дала відповіді на поставлене питання.

При визначенні законів України, які відомі студентам, в першу чергу були названі Закон «Про освіту» (77 %), Закон «Про мову» (38 %), Конституція нашої держави (33 %). Окремі студенти назвали також Закони про Державний бюджет, про підприємницьку діяльність, про шлюб і сім'ю тощо. Разом із тим, деякі респонденти до законів України віднесли і такі документи, як Концепція національного виховання (44 %), Державна національна програма «Освіта (Україна XXI століття)» (28 %) тощо. Це є свідченням нерозуміння майбутніх вчителів (практично кожного четвертого) різниці між законами і документами, схваленими окремими міністер-

ствами. Слід також зауважити, що значна частина респондентів (45%), відповідаючи на запитання: «Чому я поважаю Конституцію України?», свою точку зору обґрунтувала так: «це є документ, у якому записано права, свободи людей та їх обов'язки». Інша група майбутніх педагогів (13%), зазначила: тому, що вони «є громадянами України». Рідко зустрічаються відповіді, що «в Конституції записані закони, які створюють можливість особистості для вільного розвитку» або: у Конституції «знаходять вираз інтереси громадян держави» та ін.

Показовим для сьогодні є той факт, що кожний п'ятий респондент взагалі не дав відповіді на це запитання, що є свідченням їх недостатнього рівня знань основного документу держави. Цей висновок до деякої міри кореспондує з твердженням І. Підласого, який зазначає, що в Україні прогресує «функціональна неграмотність населення» [3, 27-28].

Проведене дослідження серед студентів третього і четвертого курсів філологічного факультету (заочна форма навчання) засвідчило, що студенти (в опитуванні прийняло участь 168 респондентів) не завжди чітко розуміють, при вивченні яких предметів можна отримати знання про політичну систему в Україні, про рівні владних структур у державі (що, безперечно, може свідчити й про якість викладання тих чи інших навчальних дисциплін). Так, відповідаючи на запитання: «Які предмети створюють найбільше умов для розширення правової культури?», студенти назвали «Основи правознавства» (57%), «Історію України» (60%), педагогіку (28%). Як бачимо, майбутні педагоги взагалі не зовсім чітко розуміють, що таке політична система.

Аналогічне дослідження, що було проведене серед випускників педагогічного факультету (156 чол.), засвідчило, що вони більш впевнено (практично всі опитані) відповідали на згадане запитання, зазначаючи, що для розширення правової культури особливе значення мали такі предмети, як політологія, основи правознавства та конституційного права.

Отже, з вищесказаного можна зробити висновок, що для зростання рівня громадянської освіти майбутніх учителів необхідно покращити якість викладання предметів суспільно-правового спрямування та сформувані потреби у студентів в оволодінні політичними та правовими знаннями.

У виступах на різних конференціях і нарадах, у періодичній пресі в останній час все частіше з'являється думка про необхідність введення в навчальних закладах предмету громадянського виховання учнів. Але, як зауважує О. Сухомлинська, розв'язати питання громадянської освіти тільки

через вивчення предмету «Громадянська освіта», який пропонується ввести, неможливо. Це повинно відбуватися при вивченні всіх предметів, хоча, безперечно, переваги у цьому процесі повинні надаватися вивченню суспільних дисциплін. Не менш важливі в цьому сенсі і предмети психолого-педагогічного циклу.

Результати проведеного дослідження показали також, що студентів в основному цікавлять телевізійні програми інтелектуального характеру: «Перший мільйон» (43%), «Що? Де? Коли?» (14%), «Брейн-ринг» (11,5%) та розважального: «Мелорама» (14%), «Поле чудес» (11,5%) тощо. Водночас доволі рідко (тільки кожний четвертий) з них дивиться телепередачі політичного спрямування. Таким чином, тільки окремі майбутні педагоги постійно цікавляться проблемами суспільно-політичного життя країни і світу.

Таким чином, ми отримали дані, аналогічні тим, які були при визначенні інтересів студентів при читанні періодичної преси. Не може не викликати занепокоєння і той факт, що 3% студентів взагалі не дивляться телепрограм, а половина з тих, хто переглядає їх, не може зорієнтуватися, де отриману інформацію можна використати у своїй практичній роботі з учнями.

Серйозну стурбованість викликає правова бездіяльність майбутніх педагогів у повсякденному житті. Як свідчать результати проведеного дослідження, тільки кожен третій з респондентів у тій чи іншій формі коли-небудь обстоював свою позицію при вирішенні конкретних питань, наприклад, відносно скорочення штатів, проблем дотримання права на освіту, права на користування землею або давали свідчення в органах внутрішніх справ тощо. Показово, що 69% респондентів або не приймали (48%) участі у відстоюванні прав своїх чи інших людей, або взагалі не відповіли на запропоноване питання (21%). Це є підтвердженням нашого припущення щодо байдужості значної частини студентів до суспільних проблем, до зневажання в окремих випадках прав людини, про невміння багатьох з них на правовій основі розв'язувати проблеми, які виникають, тобто про недостатній рівень правової культури, що означає, що у майбутньому вони не зможуть в повну силу формувати правову культуру в своїх учнів. Як зазначає І. Бех, «передача індивідуальності від вихователя до вихованців виявляється найважливішою стороною виховання. Особистість педагога – дієвий фактор формування особистості школяра» [4, с. 27-28].

Громадянське виховання передбачає не тільки формування громадянина через його політичну, правову, економічну освіченість, а й через практичну участь у суспільно значущих справах. Однак за результатами опитування студентів встановлено, що серед 33 морально-етичних якостей, які були названі студентами необхідними для самовдосконалення, така риса, як активність, взагалі була відсутня. Додамо для порівняння, що за рейтингом значущості для самовиховання майбутні вчителі називали стриманість, терпимість, відповідальність, наполегливість, працелюбність, доброзичливість, комунікабельність, об'єктивність, творчу фантазію, дисциплінованість, силу волі тощо.

Важливими шляхами інтенсифікації рівня правової вихованості майбутніх учителів, тобто тих, хто буде не тільки нести знання про громадянськість у середовище майбутньої України, а й втілювати це за своїм обов'язком на практиці, є посилення цілеспрямованого впливу на формування у них активної громадянської позиції.

Як засвідчив проведений експеримент, позитивному розв'язанню проблеми громадянського виховання студентів сприяє використання у навчально-виховному процесі і в першу чергу при викладанні дисциплін суспільно-правової спрямованості такі методи навчання, які активізують самостійно-пошукову діяльність студентів, створюють умови для розвитку у них творчого нетрадиційного мислення. Для цього при підготовці практично-лабораторних занять необхідно ставити майбутніх педагогів у ситуації пошуку та спроб розв'язання соціальних проблем, які підказані життям, їх дослідження та обговорення, прогнозування можливих результатів, вироблення шляхів реалізації запропонованих рішень, внесення пропозицій по їх вирішенню в органи місцевої влади.

Не менш ефективними, як засвідчило проведене дослідження, у розв'язанні поставленої проблеми є використання на заняттях з суспільно-гуманітарних наук рольових ігор, виконання завдань у мікрогрупах (по 3-5 осіб), захист соціально значущих для оточуючого середовища (місто, область, регіон, держава) проектів, обстоювання своєї точки зору, розв'язання ситуативних завдань (вміння оцінювати ситуацію, визначати позитивні і негативні результати прийнятого рішення, протистояти тиску тощо). Це і робота бюро студентських проблем праці, і заснування молодіжних центрів, різних клубів, наприклад, «Філософські бесіди», «Імператив» (історичний), проведення педагогічних читань «Слово з трибуни» тощо.

Так, метою діяльності дискусійного клубу «Імператив» може бути ознайомлення студентів з суспільними процесами, які відбуваються в країні, залучення їх до обговорення політичних проблем. У діяльності клубу можуть приймати участь як студентська молодь, так і викладачі, представники громадських, політичних організацій. На засіданнях клубу доцільно обговорювати такі питання: «Міжнародний тероризм: історичне і політичне обличчя», «Тоталітаризм і демократія: міф та реальність», «Ідеологія: система та ідея», «Роль чоловіків та жінок в політиці» та інші. Студенти філософського факультету і всі бажаючі можуть приймати участь в організації та проведенні такої цікавої форми роботи, як «Філософські бесіди». На них цікавими для студентів є, наприклад, такі проблеми для обговорення: «Філософські виміри роману Джеймса Джойса «Улліс», «Світогляд С. Ефремова, В. Винниченка», «Філософія Гегеля і сучасність», «З. Фрейд і сучасність», «Філософія та політика», «Філософські ідеї Л. Українки та І. Франка в контексті європейської філософії», «Ціннісні виміри буття людини» тощо.

В умовах динамізму перетворень у нашому суспільстві не можна дати студентам готові відповіді на питання: як діяти в кожному конкретному випадку в їх громадянському житті. Щоб соціалізація майбутніх педагогів відбулася ефективніше перш за все важливо озброїти їх основами правової культури, виробити вміння творчо підходити до будь-якої суспільно-політичної проблеми, сформувані навички самоосвіти. Треба виходити з того, що важливим завданням соціалізації особистості є не тільки надання їй знань про закони і права людини, але й вироблення в них умінь володіння методологією творчого перетворення суспільства, включення їх в активну громадську діяльність.

1. Бех І. Особистісно-зорієнтоване виховання. Шляхи реалізації // Рідна школа. – 1999. – № 12. – С. 13-16.
2. Лукашевич М. Соціалізація. – К., 1998. – 111 с.
3. Підласий І. Ідеали українського виховання // Рідна школа. – 2000. – № 2. – С. 3-7.
4. Черниш Н. Соціологія. – Львів: Кальварія, 1996. – Вип. 4. – 77 с.

*Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości.  
Teoria i praktyka pedagogiczna. – Rzeszow:  
Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2006. – S. 194-200.*

## ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ВИХОВНОЇ РОБОТИ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ В КОНТЕКСТІ НОВИХ ТЕНДЕНЦІЙ УКРАЇНСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ

Питання підготовки майбутніх педагогів до організації виховної роботи з школярами взагалі і молодшими школярами зокрема вже неодноразово привертала до себе увагу дослідників. Але у контексті нових тенденцій української педагогіки (гуманістичне, особистісно орієнтоване виховання, спрямоване на розвиток індивідуальних здібностей, талантів дітей, посилення оздоровчої та опікунської функцій школи тощо) актуалізуються проблеми виховання перш за все учнів початкової ланки загальноосвітніх шкіл, що обумовлює необхідність формування навичок такої роботи у майбутніх учителів ще у студентські роки.

Метою даної статті є обґрунтування на основі зібраного нами емпіричного матеріалу необхідності реформування змісту підготовки студентів педагогічних навчальних закладів до виховної роботи в опікунсько-виховному середовищі.

Зрозуміло, що в сучасних умовах реформування освіти зростає вимога підвищення ефективності підготовки майбутніх педагогів до виховної роботи з дітьми і молоддю. Як зазначав видатний педагог ХХ ст. А. Макаренко, молодь красива тільки тоді, «...коли вона правильно виховується, правильно живе, правильно працює, правильно радіє» [1, 210].

У Концепції педагогічної освіти зазначено, що її основне завдання – «професійна підготовка педагога, здатного забезпечити всебічний розвиток людини як особистості і найвищої цінності суспільства». Відповідно до цього педагогічні навчальні заклади повинні готувати справжнього фахівця своєї справи, який вільно орієнтується у складностях суспільного життя, є не тільки відповідальним виконавцем, а й творчою особистістю, має педагогічну фантазію, здібності добирати і створювати відповідно до кожної дитини певні навчально-виховні ситуації, вміє доцільно використати в навчально-виховній роботі існуючий досвід або у результаті пошуків, неординарного мислення запропонувати свій власний оптимальний шлях досягнення поставленої мети.

Готовність вчителя початкових класів до навчально-виховної діяльності, педагогічного спілкування і самовдосконалення складається, як зазначає О. Савченко, з трьох аспектів: фахово-методичної підготовки, психолого-педагогічної та світоглядно-культурологічного [2]. Між тим,

проведене нами дослідження дає підстави зробити висновок, що коли в деяких університетах (зокрема, Чернівецькому і Прикарпатському) вирішенню першого аспекту приділяється більш-менш належна увага, то вже з психолого-педагогічним аспектом підготовки майбутнього вчителя справи дещо гірші. Вдосконаленню ж їхньої ерудиції і культури увага приділяється від випадку до випадку [3]. Наслідком такої ситуації стає незадовільна підготовка майбутніх учителів до виховної роботи. Лише одиниці молодих спеціалістів мають навички ведення суспільної та просвітницької роботи і дуже рідко готові до роботи з батьками. Особливо зростають вимоги до вироблення у майбутніх учителів навичок виховної роботи в опікунсько-виховному середовищі. Пояснюється це багатьма причинами. Період демократичних змін приніс безробіття, економічну і виховну неспроможність багатьох сімей, а також їх розпад, суспільну непристосованість і патологічні явища серед дітей і молоді (агресія, насильство, алкоголізм, наркоманія, проституція, злочинність). Думки переважної більшості батьків спрямовані на проблеми виживання, а не виховання та дозвілля дітей. Тим часом діти у вільний від занять час залишаються наодинці з собою, зі своїми проблемами, а тут недалеко і до біди.

Не випадково в останні роки в пресі з'являється значна кількість публікацій з проблем опіки дітей і молоді (Т. Завгородня, Л. Коваль, Н. Лисенко, Д.-К. Мажець, Л. Одинченко, А. Селецький, Б. Ступарик, М. Тютюнник, Т. Юдін, М. Ярмаченко, S. Badora, M. Balcegek, T. Maciaskowa, M. Magkiewiowa, S. Woloszyn, T. Woloszyn та ін.). Однак слід зауважити, що само по собі поняття «опіка» не завжди однозначно трактується і сприймається науковцями.

Так, говорячи про необхідність посилення опікунсько-виховної функції школи, Богдан Ступарик виходив із положення, що «вихователь, здійснюючи опіку над дітьми, повинен не тільки забезпечувати окреслені умови, наприклад, для гри, але й привчати їх до безпечних, культурних, технічних і ощадливих засад користування ігровими засобами (м'ячем, інструментом тощо). Вчитель, що проводить навчальні заняття, повинен мати на увазі опіку над дитиною, тобто повинен враховувати деякі індивідуальні і колективні потреби своїх вихованців, наприклад, дбати про забезпечення безпеки, щоб не створювати в них надлишкових нервових напружень» [4, 100].

Поділяючи цю думку, вважаємо, що є потреба доповнити курс педагогіки початкового навчання, історії педагогіки темами з організації опіки

над дітьми і молоддю України в контексті розв'язання цієї проблеми в зарубіжних країнах.

Одним із вирішальних шляхів розв'язання проблеми виховання та опіки дітей і молоді є реформування змісту підготовки майбутніх учителів <...> У Концепції національного виховання зазначається, що важливим шляхом реформування змісту загальноосвітньої підготовки учнів є формування в них готовності й здатності до самоосвіти. Останні документи про школу визначили перелік умінь, якими повинен володіти сучасний педагог. Серед них помітне місце відводиться вмінню «сприяти самовихованню учнів, саморозвитку їх суспільно цінних якостей...» [5, 24]. Як засвідчує досвід роботи вчителів загальноосвітніх шкіл, ефективність впливу на цей процес зростає, якщо вони постійно вивчають рівень самовиховання учнів і враховують одержані результати у навчально-виховному процесі.

Щоб установити, як саме це положення здійснюється на практиці, проаналізований стан підготовки до самовиховання учнів молодших класів у масовій школі. Для цього їм запропонували відповісти на запитання: «Чи займаєтесь Ви самовихованням?». Стверджувальну відповідь дали 40% опитаних, але на запитання «Які якості Ви хотіли б в собі виховати, чи яких позбутися?» учні початкових класів практично всі назвали їх. Це є свідченням того, що практично всі учні нижчої ланки середньої загальноосвітньої школи вважають за необхідне самовдосконалюватися, але не всі розуміють значення самої дефініції самовиховання. Підтвердженням цієї думки є відсутність відповідей дітей на запитання «Назвіть, як Ви можете виховати бажані якості?».

Результати опитування дають підстави говорити про те, що основна маса учнів молодших класів не розуміє, що таке самовиховання, що вчителі недостатньо уваги приділяють у початковій школі проблемам підготовки учнів до самовиховання, ознайомлення їх з елементарними методами і прийомами цього процесу. З метою виправлення такого становища необхідно посилити увагу при викладанні психолого-педагогічних дисциплін як до теоретичного підґрунтя проблеми самовиховання, так і до включення всіх без винятку студентів у процес самовиховання; ознайомлення їх з методикою організації цього процесу.

У Державній програмі «Освіта (Україна ХХІ ст.)» наголошується, що головна увага при підготовці нового покоління педагогічних працівників має бути зосереджена не тільки на підвищенні професійної кваліфікації

та соціального статусу педагога до рівня, що відповідає його ролі у суспільстві, але й на формуванні загальної культури вчителя. Тільки така особистість здатна виконати основну соціальну функцію – підготовку цілісної, всебічно розвинутої особистості, відданої інтересам української держави. З метою вивчення загальнокультурних запитів сучасної молоді ми провели анкетування серед студентів (одержано 288 анкет). Як засвідчують результати анкетування, у вищих навчальних закладах на вирішення цього питання звертається недостатня увага як в аудиторній, так і позааудиторній роботі. І, як результат, у значній кількості майбутніх педагогів практично не сформована потреба у постійному розширенні свого кругозору, ознайомленні з творами літератури і мистецтва. Так, не змогли пригадати жодного прочитаного в останній час твору вітчизняного письменника 82 % студентів IV-V курсів. Відповідаючи на прохання назвати твори вітчизняних письменників, 73 % студентів педагогічного факультету дали негативну відповідь або взагалі не відповіли. І це при тому, що педагог, як відомо, повинен постійно залучати дітей до читання, бо книжка – найважливіший засіб духовного становлення молоді.

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

Для поліпшення підготовки студентів до виховної роботи доцільно під час читання курсів «Педагогіка», «Методика виховної роботи», «Робота класного керівника» тощо використовувати приклади з художньої літератури, створювати на основі художніх текстів проблемні ситуації. Наприклад, у ході дискусії з проблем «Самовиховання особистості» студенти з цікавістю обговорюють прийоми самовиховання, які використовує Наталя

– герой твору «Дзвоник» Бориса Грінченка (самопереконання, самоаналіз, самопривчання, самонаказ тощо) або знаходять прийоми самовиховання в епістолярній спадщині Івана Франка.

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

Важливим шляхом удосконалення підготовки студентів до виховної роботи з учнями є координація дій викладачів педагогічних дисциплін та методики викладання фахових дисциплін. Як засвідчує проведене дослідження, позитивних результатів досягають ті з них, які спільно проводять підготовку майбутніх педагогів до заняття з моделювання фрагментів уроків (визначення не менше п'яти завдань уроку, в першу чергу виховного і розвивального, підбір для їх розв'язання декількох можливих варіантів відповідного змісту, методів, засобів та прийомів навчання) та здійснення мікрОВикладання з наступним обговоренням.

Головними причинами негативного ставлення до громадської роботи студенти назвали: небажання, невідповідність їх інтересам, нецікавість, відсутність часу, лінь тощо. Далеко не всі взагалі вважають за необхідне вироблення в себе такої риси, як активність. Як бачимо, у значній частині майбутніх педагогів не сформована активна життєва позиція, що, безперечно, негативно вплине в майбутньому на активність школярів.

Не випадково на одному із засідань Президії АПН України, де розглядалося питання про хід виконання Національної програми «Діти України», наголошувалося: «Неможливо, щоб несамотійна, пасивна, «слухняна» дитина раптом стала активним, динамічним, ефективним діючим членом суспільства, незалежним у своїх судженнях і своїх діях» [6, 5].

На нашу думку, слід впровадити обов'язковий для всіх майбутніх учителів курс «Методика виховної роботи». Необхідно переглянути зміст цієї дисципліни, розширити коло питань, які поставлені перед організаторами виховної роботи потребами сьогодення. Але для цього необхідно, перш за все, кількість годин, призначених на вивчення цього предмета, привести у відповідність до часу, який припадає на вивчення методики викладання фахових дисциплін. Ще А. Макаренко наголошував: «...Методика виховної роботи має свою логіку, порівняно незалежну від логіки

роботи освітньої. І те, і друге – методика виховної роботи і методика освіти становлять два розділи, більш чи менш самостійні розділи педагогічної науки. Зрозуміло, ці розділи органічно повинні бути пов'язані. Зрозуміло, вся робота в класі є завжди робота виховна, але зводити виховну роботу до освітньої я вважаю неможливим...». За переконанням видатного педагога «виховна галузь – галузь чистого виховання – є в деяких випадках окрема галузь, відмінна від методики викладання» [7, 99].

Відомий галицький педагог і письменник Василь Пачовський ще у 1935 році, виступаючи на Першому Українському Педагогічному Конгресі: зазначав: «...Учитель мусить бути чимсь більше як учителем – мусить бути дослідником, громадянином, людиною на весь ріст в кожному ділі, в кожній праці, в кожному слові, бо він сповнює місію АПОСТОЛА. Він має творити нових людей, він формує через своїх вихованців родину, місто, громадянство, цілу націю» [8, 113]. Щоб підготувати такого вчителя існує багато шляхів. Але тільки педагогічно доцільне їх використання сприятиме вирішенню завдань, які постали перед сучасною вищою школою України і від розв'язання яких залежить якість загальної освіти взагалі.

1. Макаренко А. Деякі висновки з мого педагогічного досвіду // Твори: В 7-ми т. – Т. 5. – К.: Рад. школа, 1954. – С. 209-230.

2. Завгородня Т. Загальнокультурна ерудиція – важлива складова цілісної професійної підготовки вчителя // Наукові записки Кіровоградського державного пед. ун. ім. В. Винниченка. – Вип. 32. – Ч. 1. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2001. – С. 107-110.

3. Савченко О. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів // Освіта України. – 2001. – № 42. – С. 6.

4. Завгородня Т., Лисенко Н., Мажець Д.-К., Ступарик Б. Опіка над дітьми в добу трансформації суспільного устрою. – Івано-Франківськ: Ужгород: Мистецька лінія, 2002. – 151 с.

5. Концепція національного виховання // Рідна школа. – 1995. – № 6. – С. 18-25.

6. Кремень В. Виступ на березневому засіданні Президії АПН України // Освіта України. – 2003. – № 23.

7. Макаренко А. Проблеми шкільного радянського виховання // Твори: В 7-ми т. – Т. 5. – К.: Рад. школа, 1954. – С. 97-205.



8. Перший Український Педагогічний Конгрес. – 1935. – Львів, 1938.  
– 248 с.

*Проблеми початкової ланки освіти в контексті розвитку світових педагогічних тенденцій: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. – Київ–Хмельницький–Івано-Франківськ: Плай, 2003. – С. 144-151.*

## РОЗДІЛ IV. ПЕДАГОГІКА — ЦЕ ПЕДАГОГИ

### ПЕРСОНАЛІСТИЧНИЙ НАПРЯМ У ДОСЛІДЖЕННІ ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ ГАЛИЧИНИ

Процес розбудови сучасної української освіти, що здійснюється у відповідності з вимогами Закону України «Про освіту», Національної доктрини розвитку освіти України в ХХ ст., Державної національної програми «Освіта (Україна ХХІ століття)», «Концепції громадянської освіти та виховання в Україні» неможливий без урахування як зарубіжного, так і вітчизняного педагогічного досвіду.

У Державній національній програмі «Освіта (Україна ХХІ століття)» наголошується, що навчально-виховний процес повинен здійснюватись на національному ґрунті, в «органічному поєднанні з національною історією і народними традиціями». Це зумовлює потребу переосмислення окремих фактів і ліквідації «білих плям» в історії української педагогіки. Як відомо, територія сучасної України довгий час знаходилася під владою річних держав (Росія, Австро-Угорщина, Польща, Чехія, Румунія), що, безперечно, наклало відбиток на культурно-побутовому житті українців, зокрема на розвитку педагогічної теорії та практики кожного окремо взятого регіону.

Тому для більш достовірного і повного прочитання історії вітчизняної педагогіки, врахування особливостей її розвитку доцільними є історико-педагогічні дослідження, які присвячені вивченню розвитку регіональних проблем освіти. Можна констатувати, що наприкінці ХХ – початку ХХІ століття посилилася увага науковців саме до такого типу досліджень. Так, зокрема, розвитку шкільництва на Півдні України, в Криму присвячені дослідження А. Аблятипова, В. Боброва, в Північно-Східній Україні – В. Бугрія, в Центральній і Східній Україні – І. Важинського, В. Ворожбіт, на Київщині – Л. Березівської, в Лівобережній Україні – С. Дмитренко тощо. Тільки цього переліку вже достатньо, щоб зробити висновок про посилення в останні роки уваги до вивчення історико-педагогічних проблем різних регіонів. Але проведений аналіз засвідчив, що предметом дослідження значної частини робіт історико-педагогічного спрямування було шкільництво західноукраїнських земель, зокрема, на Буковині (Л. Кобилянська, Д. Пенішкевич), Закарпатті (М. Баяновська, О. Бенза, Л. Маляр, І. Небесник, В. Росул, О. Фізеші) тощо. Найбільш повно представлені в

історико-педагогічних дослідженнях різні аспекти розвитку теорії і практики навчання й виховання у шкільництві Галичини (І. Андрухів, М. Барна, Г. Білавич, С. Вдович, О. Велемець, Р. Волянчук, Р. Зозуляк, Л. Гевик, Д. Герцюк, Л. Дерев'яна, Ю. Поточний, Н. Сабат, Б. Ступарик, М. Чепіль, О. Штурмак та ін.).

Виходячи з того, що педагогічна думка «завжди персоніфікована, на ній лежить відбиток особистості її носія з його смаками, поглядами, віруваннями та уподобаннями» [1, 36], в останні роки активізувались дослідження, у яких дається науково-обґрунтована оцінка педагогічної, освітньої діяльності окремих персоналій.

Взагалі у розвитку сучасної науки, зорієнтованої на відродження національних надбань педагогічної теорії та практики минулого, виняткового значення набуває формування «персоналістського» напрямку в наукових дослідженнях, що зумовлює значущість кожної постаті, повернутої в історію української освіти.

Зазначену проблему чітко виокремлено в статті О. Сухомлинської «Персоналія в історико-педагогічному дискурсі». В ній зазначено: «Педагогічна персоналія – це більше, ніж наукова, освітня чи творча біографія, це швидше персоніфікований процес утворення цінностей культури в рамках гуманітарної традиції, її певна конкретизована модель» [2,42].

Педагогічна думка належно оцінила творчу спадщину українських діячів Г. Ващенко, М. Демкова, М. Драгоманова, П. Куліша, М. Макаренка, І. Огієнка, В. Науменка, С. Русову, С. Сірополка, В. Сухомлинського, Я. Чепігу, С. Черкасенка та ін., які переважно працювали в царині розвитку національної педагогічної думки, рідномовної освіти. Взагалі слід відзначити, що «персоналістський напрям» в історії педагогіки набирає обертів. Про це свідчить і вихід посібника у 2-х томах «Українська педагогіка в персоналіях» за редакцією О. Сухомлинської (2005), в якому знаходимо нові імена, переосмислені часом події і факти з життя педагогів, письменників та громадських діячів різних періодів нашої історії та різних регіонів. Позитивним є й те, що в енциклопедичне видання вперше включено представників педагогічної думки Галичини (О. Барвінський, Б. Заклинський, Г. Врецьона, М. Галушинський, О. Маковей, Л. Ясінчук та ін.).

За останні роки, крім вищезазначених, увагу привернула ціла когорта західноукраїнських педагогів – А. Волошина, Ю. Дзеровича, А. Животко, О. Іванчука, Я. Кузьміва, Д. Коренця, А. Крушельницького, О. Партицького, І. Петрів, І. Ющишина, Я. Яреми та ін. Їх творчі біографії вперше вводилися

сучасними дослідниками (Б. Гречин, М. Кляп, Б. Ступарик, В. Ковальчук, Н. Пастушенко, Ю. Калічак, О. Кузенко, Т. Завгородня, О. Ковальчук, Н. Чаграк, Н. Салига, О. Пастушенко, І. Стражнікова, З. Нагачевська, Д. Герцюк та ін.) у науковий обіг.

Започаткував «персоналістський» напрям на Західній Україні В. Качкан, який у збірнику статей «Хай святиться ім'я твоє» [3, 21-26] осмислює життя, творчість малознаних або й зовсім невідомих українських суспільно-громадських діячів, письменників, вчених і, зокрема, педагогів, діяльність яких раніш замовчувалась. Так, в книзі презентовано творчість педагогів В. Будзиновського, О. Дучимінської, О. Колесси, К. Галицької, О. Партицького, В. Сімовича, В. Шурата та ін. Серед науковців першими звернулися до персоналій галицьких педагогів М. Стельмахович і Б. Ступарик, які і вважаються засновниками наукової педагогічної школи у Прикарпатському національному університеті ім. В. Стефаника.

Так, Б. Ступарик, висвітлюючи розвиток освіти у Галичині, повернув українській педагогіці імена маловідомих, забутих чи замовчуваних діячів культурно-освітнього поступу різних етапів нашої історії. Ним у співавторстві з молодими науковцями підготовлено серію науково-педагогічних видань, присвячених діяльності галицьких педагогів та громадських діячів («Вчитель-громадянин Григорій Врецьона», «Педагогічна концепція І. Ющишина», «Життя віддане національній ідеї» (М. Галушинський) та ін.

Взагалі тематика робіт Б. Ступарика охоплює не тільки проблеми становлення і розвитку української школи та окремі питання сучасного шкільництва, а й аналіз діяльності відомих педагогів (М. Євшан, О. Іванчук, С. Сірополко, С. Смаль-Стоцький, Г. Коллонтай, М. Стельмахович та ін.).

Прикметною особливістю досліджень Б. Ступарика було те, що науковець розглядав кожного педагога як виразника думки і практики конкретної епохи, акцентуючи увагу на її здобутках та проблемах на шляху розбудови українського шкільництва.

За нашими спостереженнями, вивчаючи педагогічну думку регіону, зокрема Галичини, науковці обирали для дослідження персоналії за певними критеріями, а саме: педагогів із яскравим життєвим шляхом та масштабним педагогічним доробком; педагогів, котрі працювали в парадигмі національної педагогіки; видатних діячів, котрі очолювали українські культурно-освітні товариства, педагогічні організації, а також тих, що активно займалися просвітницькою роботою. Все це підтверджує висновок О. Сухомлинської, що на історико-педагогічний дискурс в Україні визна-

чальний вплив мали політичні та ідеологічні чинники, які й диктували добір персоналій для вивчення.

Окрім комплексних праць, присвячених вивченню життя та творчості визначних діячів освіти та культури, є ряд дисертаційних досліджень та монографій, що торкаються ґрунтовного вивчення науково-педагогічної та громадсько-просвітницької діяльності окремих педагогів (Б. Гречин, В. Ковальчук, О. Ковальчук, О. Кузенко, Н. Пастушенко, О. Пастушенко, Н. Чаграк).

В сучасних реаліях дедалі більше уваги дослідники починають приділяти фаховій діяльності вчителів-практиків. Звернення до їх доробку дозволяє заповнити прогалину в історико-педагогічних дослідженнях, сприяє більш цілісному висвітленню вітчизняної історії освіти, допомагають з урахуванням напрацювань наших попередників, творчо розв'язати проблеми методики викладання різних дисциплін, педагогічно доцільно організувати навчально-виховний процес у закладах освіти суверенної України. Так, у 1997 р. було укладено біографічний довідник «Відомі педагоги Прикарпаття» (Д. Дзвінчук, В. Полек, Ю. Угорчак), до якого увійшли імена вчителів, уродженців сучасної Івано-Франківщини, що розпочали педагогічну діяльність до 1939 р. і спричинилися до розвитку культури та освіти на Прикарпатті, вели активну боротьбу за Українську державність.

Про актуальність вивчення спадщини визначних представників минулого свідчить і поява великої кількості публікацій різних авторів, які рясніють на шпальтах періодичних видань. Зокрема, З. Нагачевська присвятила статті історичному дискурсу в життєвий та творчий шлях І. Блажеквич, К. Малицької, М. Рудницької, Л. Ясінчука та ін.

Різні аспекти діяльності галицьких педагогів (І. Копач, М. Лозинський та ін.) в контексті розробки засад побудови системи освіти в Галичині наприкінці XIX – початку XX ст. висвітлила В. Стинська. Педагогічний доробок та громадську діяльність М. Базника, О. Маковея та ін. досліджували Г. Білавич, Н. Салига.

У 2003 р. Львівським національним університетом імені І. Франка започатковано видання серії «Українська педагогічна думка в іменах», у передмові до якого Д. Герцюк зазначає, що нові підходи до осмислення історико-педагогічного процесу передбачає дослідження ролі та місця в ньому окремих постатей, що має стати предметом наукових розвідок. Перший випуск був присвячений життю і діяльності Я. Яреми – галицького педагога, психолога, громадського й культурно-освітнього діяча. У виданні

подано не тільки штрихи до портрета педагога, але й зразки найбільш відомих психологічних та педагогічних праць, присвячених розробці концепції української сучасної школи.

Отже, як бачимо, простежується тенденція посилення уваги науковців до дослідження персоналій – галицьких освітніх діячів. Однак аналіз досліджень, засвідчує, що нерідко вони носять характер переказу біографій, тексту статей, виступів тощо. Для підвищення якості такого типу робіт, за нашим переконанням, необхідно звертати увагу на ряд моментів. Так, при вивченні педагогічних ідей, напрямів освітньої діяльності тощо необхідно враховувати особливості регіону, в даному випадку Галичини (закритість на протязі довгого часу архівних матеріалів; близькість кордону, що обумовлювало посилений вплив західноєвропейської педагогіки; активний зв'язок з представниками української діаспори; нерідко власна діяльність в діаспорі; соціально-економічні та суспільно-політичні; родинні стосунки; широка мережа українських громадських і педагогічних товариств; навчання у закладах освіти Європи; можливість друкувати наукові праці, підручники за кордоном і т.д.).

Треба також мати на увазі, що не може бути повноцінного наукового дослідження персоналії, якщо не враховано ментальності, характеру населення західноукраїнських земель (релігійність; висока духовність, в основі якої є християнська мораль; повага до старших; високий рівень духовних почуттів з одночасним проявом індивідуалізму, почуттєвість з елементами безконтрольності, недовіри в почуттях власного внутрішнього життя; елементи селянського світовідчуття; недооцінювання ролі соціальних почуттів, що нерідко заважало розв'язанню суспільних проблем; розвиненість почуття гріхоти, кривди, які при нагоді «вибухають» і створюють можливість конфлікту; заздрість; комплекс меншовартості; відсутність «одноцілої національної ідеї» різних регіонів; традиціоналізм й естетизм тощо).

Для підвищення ефективності історико-педагогічного дослідження, присвяченого персоналії, необхідно враховувати ряд вимог, а саме: уникнення реферативного викладу матеріалу, посилення аналітичності роботи на основі використання методів порівняння, узагальнення; вивчення різних напрямів педагогічної діяльності особи (як теоретичної, так і практичної: просвітницької, освітньої, громадської, керівної тощо); урахування основних освітніх тогочасних течій; збагачення результатів дослідження фактичним матеріалом, на основі якого робляться висновки, виокремлюються

чинники, конкретизуються висновки; оформлення додатків узагальнюючого характеру, які повинні чітко вписуватися в текст і оправдовувати свою назву і т. д.

Особливої уваги потребує в такого типу дослідженні джерельна база, яку повинні складати джерела літературні (історична, психолого-педагогічна, філософська та ін.), архівні, а також особового походження.

Серед останніх особливо значущими є спогади (мемуари), щоденники, приватне листування, життєписи, автобіографії, подорожні нотатки тощо. Цінність цих джерел зумовлюється особливостями їхнього походження, оскільки вони належать конкретному автору, а відтак відображають безпосереднє сприйняття ним навколишнього світу, історичних подій і явищ. По-перше, в них закладена своєрідна інформація соціально-психологічного рівня, відсутня в інших видах джерел. По-друге, матеріали особового походження нерідко містять такі відомості, яких немає в інших джерелах, їх використання дає змогу історикові педагогіки більш докладно й колоритно відтворити як окремі події, так і характерні риси й особливості певних епох, осіб [4, 413-414]. Однак слід пам'ятати, що цінність цього виду джерел залежить від багатьох чинників: від того, яку роль відігравав автор у подіях, що їх описує, від гостроти сприйняття ним дійсності, від його здатності запам'ятати перебіг подій, від часу написання мемуарів та ін. Спогади, створені за живими слідами подій, як правило, точніше передають їх характер і зміст. У спогадах, написаних через багато років, на характер авторської оповіді негативно впливають не лише притуплення гостроти пам'яті автора, а й ті зміни, що відбулися за минулий час у його поглядах, сприйнятті дійсності.

Великий масив мемуарної літератури припадає на XIX ст, а також періоду визвольних змагань українського народу 1917-1920 рр., що тривалий час друкувалися лише за рубежем. Сьогодні мемуарна література з висвітленням цього історичного періоду життя України продовжує випускатися вченими української діаспори, причому дедалі все ширше практикується видання книг спільно з науковими установами України (спогади В. Кубійовича тощо). Практикувалася також публікація мемуарів у томах документальної серії Наукового товариства ім. Т. Шевченка «Український архів». Що стосується спогадів, присвячених міжвоєнній історії Західної України, то їх небагато. Останнім часом цю прогалину намагається ліквідувати Наукове товариство ім. Шевченка у Львові, яке відновило видання своєї мемуарної бібліотеки [5].

Не можна оминати поширені у 60-80-ті роки XX ст. документи самовидаву, зокрема, щоденники. Цінність останніх полягає в тому, що вони створюються за гарячими слідами подій, нерідко у той самий день коли вони відбулися. Це підвищує достовірність свідчень і дає можливість історикові, спираючись на них, визначити ставлення населення до тих чи інших подій, Але найбільш поширеним джерелом дослідження «персоналій» є приватне листування. Як і щоденники та записні книжки, воно має інтимний характер, що зближує ці різновиди особових джерел.

Український епістолярій досить об'ємний, проте, як засвідчує спеціальне вивчення питання, історики педагогіки не завжди використовують у своїх працях приватні листи, хоча постійно з'являються різні видання з надрукованими листами. Так, цікава доробка належить К. Студинському, який надрукував 566 листів В. Білозерського, О. Барвінського, М. Драгоманова, П. Куліша, І. Нечуя-Левицького, С. та М. Полонинських, О. Терлецького [6]. Однак наявні публікації охоплюють в основному першу половину XX століття, а інші епістолярні джерела здебільшого не опубліковані, вони зберігаються в архівах, бібліотеках, музеях або приватних зібраннях і не завжди доступні досліднику. Наприклад, листи В. Домонтовича, які знаходяться у дослідника його творчості Р. Корогодського, або В. Винниченка (за заповітом автора) недоступні дослідникам.

Значущою джерельною базою історико-педагогічних досліджень повинен бути український епістолярій, опублікований ученими української діаспори. Ними видані, зокрема, численні листи діячів української культури, які опинилися за межами України, за 50-80-ті роки XX ст.

Таким чином, епістолярна спадщина кожної епохи є своєрідним її портретом, створений свідками тогочасних подій. Водночас приватне листування є автопортретом авторів листів, тобто важливим джерелом вивчення суспільної психології різних часів.

Важливим джерелом для вивчення, насамперед, діяльності окремих осіб, їх оцінки особистого внеску в розвиток освіти і педагогічної думки є автобіографія. Напевно, цим пояснюється увага дослідників, наприклад, до автобіографій діячів українського відродження XIX ст., п'ятнадцять з яких вміщені в збірнику, підготовленому вченими української діаспори. До збірника увійшли автобіографії Т. Шевченка, П. Куліша, М. Костомарова, М. Драгоманова, В. Антоновича, О. Барвінського та ін. [7].

Окремо варто згадати про подорожні замітки наших видатних співвітчизників, які з різних причин опинилися поза межами України, проте часто відгукувалися на події, що відбувалися на рідній землі.

Утім, аж ніяк не слід забувати, що вищеназвані документи (щоденники, листи, записки, спогади тощо), відтворюючи події певного часу, не позбавлені суб'єктивності в оцінці історичних фактів, суспільних явищ. Тому їх цінність зростає, коли вони використовуються у комплексі з іншими видами джерел.

Серед істориків тривають дискусії щодо значення для дослідження вітчизняної історії педагогіки різних видів літературних творів. Беручи до уваги різні точки зору, важливо пам'ятати, що історик у своїй дослідницькій праці не може не враховувати будь-які прояви життя народу, в тому числі й матеріалізовані в художньо-літературних пам'ятках, які є невід'ємною складовою історії народу. Звичайно, професійний підхід до оцінки джерельної цінності кожного виду літератури передбачає обов'язкове врахування його характерних рис, особливостей, інформаційних можливостей. Саме такий підхід є гарантією об'єктивної оцінки місця кожного виду літератури у джерельній базі історії України.

Таким чином, можна зробити висновок, що в сучасній вітчизняній педагогічній науці набув поширення такий напрям історіографічних досліджень, як педагогічні персоналії. В ньому, з однієї сторони, найбільш рельєфно проглядається регіональний підхід наукового дослідження, а з іншого – саме в ньому необхідно посилено враховувати регіональні особливості.

1. Сухомлинська О. Концептуальні засади розвитку історико-педагогічної думки в Україні // Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. – К., 2003.

2. Сухомлинська О. Персоналія в історико-педагогічному дискурсі // Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. – К., 2003.

3. Качкан В. Хай святиться ім'я твоє: Студії з історії української літератури XIX-XX ст. – Коломия, 1996.

4. Історичне джерелознавство: Підручник / Я. Калакура, І. Войцехівська, С. Павленко та ін. – К., 2003.

5. Рудницька М. Західна Україна під більшовиками. – Нью-Йорк, 1958; Комар Л. Процес 59-ти. – Львів, 1997; Семчишин М. З книги Лева. Український Львів 20-40-х років: Спомини. – Львів, 1998.

6. Студинський К. Галичина й Україна в листуванні 1862-1884 рр.: Матеріали: до історії української культури в Галичині та її зв'язків з Україною. – Харків, 1931.

7. Самі про себе: Автобіографії видатних українців XIX ст. – Нью-Йорк, 1989.

*Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – Ч. II (Історико-педагогічні дослідження. Регіональний вимір). – Луганськ: Альма-матер, 2006. – С. 5-11.*

## ПЕРСПЕКТИВИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Як відомо, освіта є дзеркалом соціально-економічних та культурно-історичних процесів як у нашій країні, так і у всьому світі. Одним із головних завдань, які вирішуються в процесі трансформації суспільного устрою нашої держави, інтеграції України у світовий культурний та економічний простір, є кардинальні переміни у системі освіти і виховання підростаючого покоління. Зрозуміло, що сучасне українське шкільництво може успішно розвиватися тільки в контексті світових цивілізованих трансформацій, що зумовлено «поширенням комп'ютерних технологій, розширення можливостей в індивідуально-особистому розвитку людини. Отже, удосконалення національної освіти й виховання має спиратися на сучасні педагогічні ідеї міжнародного рівня: універсалізацію, фундаменталізацію, професіоналізацію, інтеграцію тощо» [1, 42]. Але для успішного розв'язання питань інтеграції в сфері едукатії, необхідно, як зазначав Б. Ступарик, налагодити перш за все власну ефективну систему національної освіти і виховання, враховуючи при цьому існуючий досвід розвинутих країн у розв'язанні цієї проблеми, але «не наслідуючи безумовно чужі зразки цієї роботи» [2, 138].

Як сказано в Державній національній програмі «Освіта (Україна XXI століття)», головна мета національного виховання передбачає формування незалежно від етнічного походження особистісних рис громадянина Української держави. Це означає, що у національних школах всіх етносів, як і в українській школі, «чільне місце повинно зайняти виховання свідомого громадянина, патріота суверенної України, готового віддати життя за її незалежність» [2, 139].

Враховуючи, що історія української школи і педагогіки є багатою, цікавою і ще не повністю дослідженою, з кожним роком, за даними Ради

з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні, стрімко зростає кількість історико-педагогічних досліджень. Однак, більшості з них бракує аналітичності, узагальнень, виокремлення ідей, які доцільно використовувати у сучасній школі. Навіть роботи, у яких виділено шляхи впровадження окремих ідей в практику сучасних закладів освіти, в основному задовольняються їх теоретичним обґрунтуванням без проведення конкретної перевірки ефективності своїх пропозицій. Нерідко проблема розглядається, можна сказати, «автоматично», без урахування існуючого досвіду вітчизняних і зарубіжних педагогів. Тому часто можна почути думку, що підготувати і захистити роботу з історії педагогіки легше, ніж з інших гуманітарних спеціальностей. І дійсно, підстави для такої тези є. Аналіз історико-педагогічних досліджень засвідчує, що нерідко вони носять реферативний характер, переказуючи своїми словами конкретні історичні факти. Давайте відкриємо автореферати і побачимо, що практично всі вони починаються одними й тими ж «ритуальними реченнями», які нерідко до теми дослідження взагалі не мають відношення. Тому необхідно підвищити вимоги до таких праць: виробити концептуальні засади досліджень з історії педагогіки і розробити оновлену методику їх проведення.

Сьогодні, коли на наших очах посилюються процеси глобалізації у всіх напрямках: економіки, культури, науки, вивчення досвіду минулого необхідно вести з урахуванням тих процесів, які притаманні розвитку педагогічної думки інших країн. У нових умовах нашого життя ми тим більше повинні враховувати фактор глобалізації, який не оминає і ділянку освіти. Не треба робити вигляд, що в розробці тієї чи іншої проблеми ми єдині в світі. І тут хочеться відзначити позитивну практику в цьому напрямі педагогічного журналу «Шлях освіти», на сторінках якого постійно пропонуються публікації, присвячені аналізу зарубіжного досвіду в розв'язанні конкретних проблем навчання й виховання. Історико-педагогічні дослідження повинні визначатися головною метою: *на базі ґрунтовного вивчення історії вітчизняної педагогіки, який потрібно проводити у контексті зарубіжного досвіду, вносити у скарбницю світової педагогічної думки свої творчі здобутки*. А нам є що показати світові: не випадково таку зацікавленість зарубіжних науковців викликають ідеї А. Макаренка, В. Сухомлинського, Г. Ващенко та ін. Потрібно виокремлювати і популяризувати такі педагогічні ідеї, які доцільно використовувати на сучасному етапі розвитку українського шкільництва.

Обов'язковість дотримання цієї вимоги посилюється помітним збільшенням чисельності досліджень з компаративістики. Поясненням такої тенденції є виконання однієї з умов входження України у Болонський процес – необхідності вивчення досвіду освітянської справи в різних країнах і врахування основних світових досягнень у розвитку освіти в Україні. Все це вимагає пошуку нових підходів і методів історико-педагогічних досліджень, необхідності висвітлення наукових проблем у історичному аспекті в поєднанні з питаннями, які виникають у процесі розвитку сучасної освіти і виховання різних категорій населення: від наймолодших дітей до дорослих і самоосвіти кожної особистості. Це стає одним із найважливіших напрямів сучасної педагогічної науки. І робити це необхідно на всіх етапах дослідницької роботи.

Так, вже на початковому етапі дослідження, при обґрунтуванні актуальності тієї чи іншої проблеми необхідно, на наш погляд, скоректувати концепцію дослідження і не робити так, як сьогодні загально прийнято – в основному на підставі простих посилань на сучасні державні, законодавчі документи, згадок про суспільно-політичні, культурно-економічні передумови розв'язання того чи іншого питання, запозичені з різних джерел. Доцільно було б використовувати результати особисто проведеного науковцем констатуючого експерименту з проблеми дослідження.

Наприклад, вивчаючи проблему «Теорія і практика організації самоуправління в гімназіях Галичини першої третини ХХ століття», при аргументації її актуальності відбулося вивчення досвіду організації самоуправління (форм, методів, підходів тощо) в сучасних загальноосвітніх школах, в тому числі і в гімназіях, виокремлення позитивних і негативних тенденцій у розв'язанні даної проблеми. Це дозволило науковцю в ході історико-педагогічного дослідження більш аналітично оцінити важливість досвіду наших попередників, зосередивши увагу, зокрема, на тих ідеях, які актуальні для сьогодення. А це дало можливість більш аргументовано передбачати і обстоювати шляхи їх творчого використання в досвіді роботи сучасних закладів освіти.

Такий підхід до проведення історико-педагогічного дослідження, безперечно, буде сприяти посиленню його практичної спрямованості. Саме практична орієнтованість таких праць повинна стати важливою тенденцією в їх організації на сучасному етапі. Практична значимість проведеного дослідження має бути доведена не за допомогою загальних фраз, як, наприклад: «Результати дослідження можуть бути використані при читанні

курсу «Історії педагогіки», при написанні підручників, посібників і т.д.» (виникає питання, а чому ж не використали?), а переконливо, з використанням результатів формуючого експерименту. Це може бути розробка, по можливості, конкретних матеріалів, методичних рекомендацій, системи лекцій, практичних занять, проблемних завдань, моделей проведення уроків, виховних заходів, шляхи і методи використання нововведених документів, програм спецкурсів у навчально-виховний процес тощо, які повинні пройти апробацію, а їх результативність обов'язково повинна бути доведеною (може й з використанням методів математичної статистики) в результаті проведеного експерименту. Наприклад, при підготовці історико-педагогічного дослідження на тему «Виховання моральних рис молодших школярів Галичини засобами української дитячої літератури (1900–1939 рр.)» молодий науковець на основі результатів констатуючого експерименту, в якому прийняли участь майбутні вчителі початкових класів, працюючі педагоги, викладачі дитячої літератури вищих навчальних закладів, батьки, а головне – учні, яких включали в задалегідь розроблені на основі дитячих творів ситуації вибору, виявив проблеми використання творів дитячої літератури для виховання в учнів таких моральних чеснот, як правда і добро. Для їх позитивного розв'язання здобувачка розробила програму формуючого експерименту, яка вийшла окремим виданням (10 друк. арк.) і передбачала виокремлення виховного потенціалу творів, що поміщені у підручниках для початкової школи, для виховання в учнів морально-етичних рис; видання збірки творів для дітей, у яку ввійшли як сучасні, так і твори вітчизняних письменників, надрукованих у Галичині першої третини ХХ ст.; розробку на їх основі моделей різних форм організації виховних заходів та ситуацій, які були запроваджені вчителями і студентами педагогічних факультетів для впровадження в навчально-виховний процес експериментальних класів. Як засвідчили результати прилюдного захисту представленої дисертації, така методика проведення історико-педагогічного дослідження себе виправдала.

У цілому проведення історико-педагогічного дослідження з використанням елементів експерименту сприяє не тільки підвищенню його науковості, перспективності, практичної значимості, а й зниженню вірогідності реферативності викладу матеріалу, переказування змісту віднайдених документів, а також підвищенню рівня умінь молодих науковців у проведенні дослідно-експериментальної роботи. Таким чином, при проведенні історико-педагогічних досліджень доцільно використовувати, по

можливості, елементи констатуючого і формуючого експерименту – відповідно до тієї категорії учнів, на яких розрахована отримана в ході дослідження інформація.

Виходячи з положення, що педагогіка займає особливе місце серед інших гуманітарних наук, що вона не побіжно, а прямо пов'язана із суспільним життям, ми вважаємо, що педагогічні проблеми можуть розглядатися і вивчатися лише на фоні суспільної думки. Інакше кажучи, йдеться про культурологічно спрямовану педагогіку. Тому центр кожного дослідження з історії педагогіки повинен переноситися «на соціокультурні контексти: врахування ментальності, способу життя, етнонаціональних здобутків і традицій, внутрішнього досвіду тих, хто навчає, і тих, хто навчається» [1, 42].

Плануючи наступні дослідження, ми не можемо стояти осторонь дуже важливого питання – нової періодизації педагогічної думки в Україні, що запропонована академіком Ольгою Сухомлинською. Проблема ця дуже важлива, бо в решті решт стосується кожного науковця, який займається історією української педагогіки. На наш погляд, цікаво, що сьогодні розгорнута наукова дискусія, присвячена розгляду запропонованої періодизації, яка де в чому різниться з раніше загальноприйнятою. Не ставлячи під сумнів значення нового бачення історії вітчизняної педагогіки, хочеться зауважити, що в запропонованій періодизації все ж недостатньо, на наш погляд, враховані, по-перше, тенденції розвитку світової педагогіки, а, по-друге, особливості педагогічної думки на західноукраїнських землях до входження їх до складу України.

Ще однією важливою умовою успіху наукових досліджень з історії педагогіки є необхідність постійного уточнення дефініцій, які вживаються в ньому, що викликано модернізацією сучасної освіти, стрімкими процесами, які відбуваються в науці.

За нашим переконанням, ефективність досліджень з проблем педагогіки зросте, якщо працювати над їх підготовкою будуть науковці, які мають досвід практичної роботи (хоча б п'ять років) у навчальних закладах того типу, які є об'єктом дослідження, або в практику роботи яких можна втілювати найбільш цінні наукові ідеї, що виокремилися в результаті проведеного дослідження.

І останнє. Щоб у майбутніх учителів сформувані зацікавленість проблемами історії педагогіки, педагогіки та методики викладання різних дисциплін, щоб прилучити найкращих випускників до наукової роботи,

явно недостатньо на факультетах, де присвоюють випускникам кваліфікацію «викладач», читати педагогіку в обсязі 60 годин, а історію педагогіки – в обсязі 8 годин (історичний факультет), або взагалі її не вивчати (як це відбувається на хімічному факультеті Прикарпатського національного університету). Для порівняння слід зазначити, що, наприклад, в 1936 році в Україні на вивчення педагогіки припадало 176 годин, а історії педагогіки – 134 години [3, 87]. Незрозуміло також, як можна писати в дипломі спеціаліста відповідальне слово – викладач, якщо студенти (наприклад, філологічного факультету) не складають державного екзамену з педагогіки. І це при умові, що основна частина випускників денної форми навчання цього факультету йде працювати вчителями.

Отже, вивчення сучасного стану підготовки історико-педагогічних досліджень, виокремлення основних проблем в їх організації та розв'язання завдань, визначених для досліджень такого напрямку АПН України, дозволяє основними тенденціями сучасних історико-педагогічних досліджень вважати: необхідність врахування педагогічних процесів, які відбуваються в світовій педагогіці, тобто їх глобалізація; розгляд проблеми в контексті світових цивілізованих трансформацій з урахуванням досвіду зарубіжних країн; посилення культурологічної й практичної спрямованості дослідження; використання, по можливості, елементів констатуючого та формуючого експериментів відповідно до тієї категорії учнів, на яких розрахована отримана в ході дослідження інформація; врахування нової періодизації педагогічної думки в Україні; скрупульозний підхід до використання педагогічних категорій, особливо тих, які потребують уточнення.

1. Мусієнко Н. Українське шкільництво: розвиток без кордонів // Шлях освіти. – 2001. – № 3. – С. 42–44.
2. Ступарик Б. Українська національна школа: нова парадигма вартостей // Галичина. – 1998. – № 1. – С. 137–143.
3. Майборода В. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917–1985). – К., Либідь, 1992. – 196 с.

*Збірник наукових праць: Педагогічні науки. – Вип. 40. – Херсон: Вид. ХДУ, 2005. – С. 23–27.*

## ПРОБЛЕМИ ДИДАКТИКИ

### У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ СОФІЇ РУСОВОЇ

Вагомий внесок у скарбницю української педагогіки зробила невтомна трудівниця в царині освіти – Софія Русова. Про це ще за її життя було сказано в часописі «Діло» (1934): «Треба подивляти виключну працьовитість і продуктивність цієї нашої видатної жінки, яка сила енергії, життя у цієї людини! Педагогічна праця, наукова робота, підручники, статті, спомини, – все це сиплеться безконечною чергою..» [1].

Софія Русова у своїй науковій та педагогічній діяльності значне місце відводила школі, якій вона надавала вирішальну роль у розвитку держави та навчанні українських дітей. Червоною ниткою через усю педагогічну спадщину простежується її думка про те, що школа і освіта в Україні мають орієнтуватися на прогресивні світові здобутки і водночас створювати свою власну систему на національному ґрунті, враховуючи потреби регіону, національні особливості та історичні традиції.

Школа, за її переконанням, повинна мати національний характер, тобто в програмі навчання перше місце мусили займати національні предмети: «мова, література, історія, географія свого народу, його давні закони, його психічно-етнічні риси». Одночасно вона наполягала, щоб школа була «життєвою»: діти повинні працювати в господарстві, займатися ремеслом.

Дуже різко виступала педагог проти двомовної (утраквістичної) школи. Вона вважала її «не лише злим глузуванням над здоровою наукою педагогіки, але й недопустимою...». Двомовна школа, писала вона, «це педагогічний нонсенс і – додаймо – життєвий злочин, яким жартувати не слід; він понижує престиж школи і значно припиняє нормальний розвиток дітей і юнаків» [2, с. 44].

Значне місце у педагогічній спадщині Софії Русової займає висвітлення дидактичних проблем. Це зумовлено її бажанням підвищити інтелектуальний рівень українського населення. Вона наполягала, що тільки освічений народ може зміцнити «народний матеріальний добробут». А для цього необхідно повністю змінити організацію навчального процесу відповідно до вимог часу: «...Школа, – писала Русова, – має стати життєвою майстернею, де учні навчаються інтелектуального зусилля і самоопанування, привчаються усе своє життя підтягувати під поняття свободи і порядку» [3, с. 110].

Особливо повно дидактичні ідеї С. Русової знайшли висвітлення у її лекціях, надрукованих під назвою «Дидактика». Цю книгу без перебіль-



шення можна назвати справжнім підручником. Тут розглядалися основні категорії дидактики, принципи й компоненти процесів навчання й мислення; завдання, методи і засоби навчання, роль учителя у використанні нових методів навчання; деякі положення експериментальної дидактики Лоя; методики викладання окремих предметів (української мови, математики, географії, історії, природознавства). Особлива увага приділялася предметам українознавчого циклу. За визначенням Софії Русової, «дидактика є наука, що вишукує при допомозі законів логіки та психології найкращих способів переведення розумового розвитку» [4, с. 5].

Розглядаючи дидактичні проблеми, С. Русова значне місце відводила визначенню мети школи. За її переконанням, національне виховання молоді мало органічно включати в себе її підготовку до державотворення, створення власної самостійної і незалежної держави; активну творчу діяльність з розбудови матеріальної культури своєї нації, що вимагало високого рівня професіоналізму, підготовки справжніх фахівців, які могли б забезпечити добробут всього народу. Не менше значення мала діяльність і в сфері духовного життя народу. Основою такої діяльності повинна була бути національна культура, вікові здобутки народної творчості, поєднані з кращими зразками загальнолюдської культури. 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, звичаєвому 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».

Мета школи міжвоєнної доби, за переконанням С. Русової, обумовила принципи навчання, які безпосередньо були пов'язані з загальновиховними. За її висловом, «принципи навчання є ті виховничі принципи, які мають прикладатися до усякого виховничого процесу, що його переводять учителі під свого контролю та за своїми стимулами».

Софія Русова у лекціях з дидактики визначала такі принципи навчання: «засвоєння знань, дисципліна мислення, культура здібностей, розвиток моральності, соціальні знання, розуміння відповідальності, приладнення

до оточення, почуття щастя від вчення й од товариства, почуття задоволення від гарного розвитку, усіх сил і всіх здібностей» [5, с. 90].

Важливою умовою функціонування нової школи С. Русова вважала побудову її на підставі врахування досягнень психології, пізнання учнів, вивчення їхніх нахилів, здібностей. Процес навчання, як вона стверджувала, повинен бути організований на врахуванні закономірностей та умов розвитку дитини з використанням найдоцільніших для певного віку методів навчання. Впроваджуючи результати дослідження різноманітних напрямків психології, які проводилися у різних країнах, і спираючись на праці Дьюї, Кершенштайнера, а також педагогів-практиків: Колвіна, Беллея, Паркерата та ін., вона обґрунтовує нові методи навчання: синтетичний та «резитацій» [6, с. 39].

Особливе зацікавлення у неї викликала педагогічна творчість видатного італійського педагога Марії Монтессорі. У запропонованій системі Софію Русову насамперед захопило уважне ставлення дослідниці до дитячої душі, яке вимагало індивідуалізації процесу навчання, забезпечення вчителями таких умов, за яких кожна дитина повноцінно і самостійно привчається орієнтуватися у різноманітних властивостях спеціально створеного дидактичного матеріалу, явищах природи та соціальної дійсності.

Важливе значення С. Русова надавала врахуванню індивідуальних здібностей учнів. «Як нема в садку двох кущів однаковісіньких, так нема в класі двох дітей з однаковими почуттями, думками, здібностями. Перший обов'язок кожного вчителя – добре ознайомитися із своїми учнями, з обставинами їхнього життя...» [7, с. 208].

На думку С. Русової, у навчанні треба перш за все викликати самодіяльність учнів, спонукати їх до самостійного розв'язання різних наукових проблем, найменше використовувати пасивне прослуховування лекцій. Важливе завдання школи, на її думку, – дати змогу виявитися самостійним творчим силам дитини. Викликавши творчу самостійну діяльність дитини, вчитель розширює свідомість учня й допомагає йому новими засобами творити щось цікаве, на вищому рівні. «Треба викликати в дітях, – стверджувала педагог, – зацікавленість до самостійних дослідів, до власних винаходів», а крім того «постійно розвивати зацікавлення, з яким діти приходять до школи» [8, с. 112]. Дослідниця вважала, що досягти цього можливо тільки ґрунтуючи навчання на основі інстинкту цікавості. «Там, де цікавість дитини задовольняється, там працює вона радісно, швидко все схоплює, добре затямлює. Де нема цікавості, нема ані уваги, ані бажання затямити» [9, с. 30].

Не менш важливим, на думку видатного педагога, є розвиток у навчально-виховному процесі творчості, фантазії дитини. Тому Софія Русова вимагала, щоб під час організації процесу навчання була «добре засвоєна наука поруч з розвитком творчої активності в учнях».

Розв'язати цю проблему дослідниця пропонувала шляхом включення дітей в індивідуальні або колективні форми навчання, у виконання таких завдань, які створюють можливість для виявлення дітьми своїх вражень і завершують їх, за методикою Декролі, оповіданням, малюнком, ручною працею, рухами, грою й драматизацією. Взагалі, Русова підтримувала методику Декролі, яку вона розглядала, як «психологічну методу глобального навчання». На підставі висновку, що Декролі об'єднав педагогічні висновки Фребеля про осередки інтересів, Монтессорі про розвиток зовнішніх почуттів, Кіршенштайнера про трудовий принцип навчання, Дьюї про пробудження дитячої ініціативи, вона обгрунтувала основні принципи школи Декролі:

«1. Школа мусить бути серед природи, щоби діти мали можливість спостерігати всякі її явища. 2. У школі має бути коедукція. 3. Класи мусить бути робітними, не аудиторіями. 4. У класах не повинно бути більше 25 учнів. 5. Школа має співпрацювати з родинами. 6. У школі панує не зовнішня, а внутрішня духовна карність. 7. Взаємна допомога учнів приводить їх природньо до колективної, добре організованої праці» [10, с. 12]. Педагоги, за її твердженням, повинні цінувати всяку самостійну творчу працю дитини для того, щоб викликати у неї як можна більше творчих сил, «бо це найкоштовніша річ для поступу і найбільш індивідуальна...»

Висвітлюючи проблеми дидактики, С. Русова значне місце у своїх працях приділила змісту шкільної освіти. У статті «Нова школа» вона визначила предмети, які повинні входити у навчальний план початкової школи. Серед них були названі: Закон Божий, рідна мова, арифметика, природознавство, географія, історія, ручна праця (малювання, ліплення, різьба по дереву), спів, фізичне виховання (ігри та різні гімнастичні вправи). Педагог показала роль кожного предмета в процесі навчання. За її переконанням, починати навчання необхідно з вивчення природознавства. Саме цей предмет привчає дітей до спостережень, послідовних висновків, розвиває дисципліну мозку і «має найкращий моральний і естетичний вплив на виховання дитини» [11, с. 209].

Велике й безперечне значення, на її думку, мають також і такі предмети, як математика й рідна мова. Навчання останньої повинно було

складатися із слухання літературних творів, навчання грамоти, уміння викладати свої думки не тільки в розмові, але й письмово. Лише при таких умовах у дітей пробуджується активність, і вони можуть викласти свої думки на письмі так само, як і в своїй голівці.

Софія Русова підкреслювала, що в змісті шкільної освіти основне місце мають посідати національні культурні надбання, що передбачало, звичайно, необхідність вивчення досягнень інших культур. Тому надзвичайно велике значення у змісті освіти вона поклала на національне мистецтво, яке вважала найголовнішим фактором пробудження художнього чуття в дітей. За її переконанням, у навчанні необхідно використовувати скарбницю національної творчості, вести учнів до розуміння світового мистецтва через ознайомлення з найближчими, оточуючими її формами, образами. «Мусимо виховувати дітей у повній національній свідомості, відданості до свого народу, бо хто не вміє кохати рідний край, шанувати свій народ, той не зможе стати щирим горожанином і всесвіту» [12, с. 33].

С. Русова завжди дотримувалася загальнометодологічних принципів демократизму і гуманізму змісту освіти. Особливо це стосувалося вивчення географії, історії, літератури в початковій школі. «Треба ці лекції, – писала вона, – робити якомога більше генетичними, користуватися всякими драматизаціями з життя чужих народів, театром ляльок, оповіданнями з життя чужих великих людей, вчитися теж генетично чужих мов. Усі діти дуже чули до гуманізму, їх легко виховати в дусі міжнародного єднання».

Взагалі, С. Русова велику увагу приділяла методам навчання як засобу безпосереднього дотику до дитини. Ефективним методом навчання вона вважала екскурсійний, який найкраще задовольняє дитячу цікавість. Цей метод широко використовувався і в галицькому шкільництві (Н. Дорошенко, Д. Петрів, Я. Кузьмів, І. Ющишин).

Важливого значення Русова надавала також методу роботи з книжкою. Треба намагатися, щоби читання ставало не «пасивною, але цілком активною працею, яка викликає в душі учнів чимало самостійних думок, спостережень і порівнянь. Тільки такі засоби зроблять читання і взагалі формальну науку грамоти справді корисним і могутнім фактором виховання й освіти, включаючи в дітях пошану, любов до рідної мови, глибоке почуття до її художніх творів, увагу до просвітнього значення «книжки» [13, с. 214]. Зрозуміло, що у сучасних умовах розширення інформаційного простору роль книжки не є вже єдиним джерелом інформації, але проблема виховання культури читання залишається.

Актуальною і сьогодні залишається проблема читання дітей, якій приділяла неабияку увагу С. Русова. Підтвердженням цього є вимога Державної національної програми «Освіта (Україна ХХІ століття)», яка важливим шляхом реформування виховання сьогодні називає «широке використання в навчально-виховному процесі високохудожніх творів літератури і мистецтва» [14, с. 17].

Серед методів навчання дослідниця надавала перевагу тим, які безпосередньо включають дитину у практичну діяльність. Одним із таких методів для початкової школи вона вважала гру. Звертаючись до досвіду відомого бельгійського педагога Декролі, який видав цілу колекцію таких ігор для навчання арифметики й граматики, вона наголошувала, що саме гра зможе захопити дитину в процесі навчання.

Не меншого значення вона надавала драматизації, яка у той час широко застосовувалася у процесі навчання. На її думку, використовувати цей метод доцільно не тільки при вивченні літератури, а й історії, географії, іноземних мов. Важливо, щоб діти не намагалися згадати все слово в слово, а, якщо їм подобався твір, самі знаходили необхідні слова. Слід зауважити, що і галицькі педагоги А. Домбровський («Нові методи навчання в першій класі», 1928), М. Куцій («Драматизація в другому відділі народної школи», 1927), І. Юцишин («Драматизація в школі», 1927) та ін. широко використовували цей метод навчання.

Ще одним методом включення учнів у пошукову пізнавальну діяльність С. Русова вважала збір матеріалу і створення історико-географічного природознавчого музею. Безперечно, це є актуальним сьогодні, коли у Концепції національного виховання записано про необхідність посилення пошукової роботи учнів.

Не змінилося значення для сьогоднішньої школи положення Софії Русової про те, що кожний учитель повинен свідомо і самостійно використовувати той чи інший метод навчання. Вчитель, за її твердженням, «уже не невільник тих чи інших приписів керівництва або теоретичних вказівок тієї чи іншої книги з теорії педагогіки – він має перед собою живий колектив учнів, яких знає, і знає, як керувати їхніми духовними силами...» [15, с. 8].

Важливе місце у педагогічній діяльності Софії Русової займала проблема підручників. Вона обстоювала думку, що ідеальною була б ситуація, коли в кожній школі був би свій підручник, що відповідав тому курсові, який веде вчитель, враховуючи певну аудиторію, а також місцеві умови, в

яких живе школа. Свій теоретичний доробок у справі дидактичних засад українських шкільних підручників вона втілювала на практиці, видаючи різні підручники. Серед них: «Український буквар: По підручнику О. Потєбні уложила С. Русова» (1906); «Українська література в ХІХ в.: Первий період з 1798 по 1862 г.» (1910); «Початкова географія» (1911); «Початковий підручник французької мови» (1918); «Перша читанка для дорослих для вечірніх та недільних шкіл» (1918) та ін. Важливим доробком дослідниці, який успішно міг використовуватися у шкільній практиці, були літературно-критичні нариси про творчість видатних українських літераторів, провідних діячів культурно-освітньої роботи: Г. Сковороди, І. Котляревського, М. Гоголя, Г. Квітки-Основ'яненка, Т. Шевченка, В. Винниченка, Б. Грінченка, М. Драгоманова, В. Стефаніка та ін.

Розвідки видатної української дослідниці неодноразово друкувалися на сторінках західноукраїнських часописів. 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, побуджуючи тим рідну педагогічну думку до життя, руху та поступу» [16, с. 83].

Аналіз проблем дидактики, які розроблені видатним українським педагогом Софією Русовою, і порівняння основних підходів і принципів виховання громадянина, які запропоновані «Концепцією громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності», в багатьох позиціях співпадають (діяльнісний підхід, гуманізація та демократизація виховного процесу, самоактивність й саморегуляція, системність, комплексність й міждисциплінарна інтегрованість, культуровідповідність, інтеркультурність). Це ж стосується й окремих методів навчання (ситуаційно-рольовий, ігри-драматизації) та форм виховання (диспути, роботи з книгою тощо) [17].

Отже, і сьогодні залишаються актуальними дидактичні ідеї Софії Русової для духовного відродження України, для оновлення змісту шкільної освіти, для посилення культурологічної праці на глибоко національних засадах.

1. М.З. Проф. Софія Русова про Жіночий Конгрес // Діло. – 1934. – 26 травня.

2. Русова С. Дещо до сучасної педагогіки // Софія Русова і Галичина: 36. статей і матеріалів. – Івано-Франківськ, 1996 – С. 39-45.
3. Русова С. Моральні завдання сучасної школи // Рідна школа. – 1938. – № 7. – С. 109-113.
4. Русова С. Дидактика: Конспект лекцій, читаних в Українському пед. ін-ті ім. М. Драгоманова в 1924/25 р. – Прага: Січ, 1925. – 190 с.
5. Там само.
6. Русова С. Дещо до сучасної педагогіки // Софія Русова і Галичина: 36. статей і матеріалів. – Івано-Франківськ, 1996. – С. 39-45.
7. Русова С. Нова школа // Русова С. Вибрані твори. – К.: Освіта, 1996. – С. 207-221.
8. Русова С. Моральні завдання сучасної школи // Рідна школа. – 1938. – № 7. – С. 109-113.
9. Русова С. Теорія і практика дошкільного виховання. – Львів – Краків – Париж: Просвіта, 1993. – 127 с.
10. Русова С. О. Декролі // Українська школа. – 1933. – Ч. 1-2. – С. 7-13.
11. Русова С. Нова школа // Русова С. Вибрані твори. – К.: Освіта, 1996. – С. 207-221.
12. Русова С. Сучасна мрія виховання // Софія Русова і Галичина: 36. статей і матеріалів. – Івано-Франківськ, 1996. – С. 31-34.
13. Русова С. Нова школа // Вибрані твори. – К.: Освіта, 1996. – С. 202-221.
14. Державна програма «Освіта (Україна ХХІ століття)». – К.: Райдуга, 1994. – 60 с.
15. Русова С. Теорія і практика дошкільного виховання. – Львів – Краків – Париж: Просвіта, 1993. – 127 с.
16. Ярема Я. Софія Русова // Рідна школа. – 1936. – № 6. – С. 82-83.
17. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Шлях освіти. – 2000. – № 3. – С. 7-13.

*Вісник Прикарпатського університету. – Педагогіка. – Вип. V. – Івано-Франківськ: Плай, 2001. – С. 73-79.*

## ОСВІТНЯ І ГРОМАДСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯРОСЛАВА КУЗЬМІВА

Однією з яскравих сторінок в історії не тільки галицької, але й української педагогіки 20-30-х років ХХ століття є творчий доробок Ярослава Кузьміва (1894-1945) – відомого галицького педагога, дослідника, громадського діяча<sup>1</sup>. Після закінчення гімназії, учительської семінарії він віддав себе учительській професії. З 1924/25 навчального року Я. Кузьмів працював у приватній школі ім. Б. Грінченка у Львові. Ця школа була першою ластівкою українського шкільництва, і тому в колективі з перших днів її функціонування панувала ідея свободи й незалежності, соборності України. Закінчивши 1937 р. університет і отримавши звання магістра філософії, Я. Кузьмів викладав у школі українську і польську мови, математику, природознавство та інші предмети.

Львівський педагог брав активну участь у виданні педагогічного часопису «Учительське Слово», який виходив у Львові з 1912 по 1939 роки, був членом його редакційної колегії. З 1927 р. він творчо співпрацював із професійним органом товариства «Взаємна Поміч Українського Вчительства (ВПУВ)» – педагогічно-методичним часописом «Шлях виховання й навчання».

Д-р Я. Кузьмів був автором численних статей з проблем виховання, методики навчання та педагогічної психології. Крім того, він співпрацював із часописом «Рідна школа». В останньому друкувалися його праці, присвячені проблемі вдосконалення дошкільного суспільного виховання [2].

Придїляючи дошкільному вихованню велику увагу, Я. Кузьмів уважав, що саме дитячий садок створює умови для громадянського виховання молоді. В іншому випадку вона буде стояти осторонь від того, «чим живе цілий нарід, що діється в різних установах у селі, в повіті чи в краю...». Дитячий садок покликаний не тільки позитивно впливати на виховання дітей, але й на батьків, окрему родину, що, безперечно, підвищить і рівень усього середовища, в якому живуть діти, а «це знов у свою чергу впливає корисно на розвиток дітей» [3, с.91].

<sup>1</sup> «Енциклопедія українознавства» (Львів, 1994. – Т.4. – С. 1226) подас інший рік народження – 1897. Але в архівній справі про заснування та діяльність приватної початкової школи ім. Грінченка у Львові зазначено, що Кузьмів народився у 1894 р. (Центральний Державний історичний архів України, м. Львів. – Ф. І 79, оп. 2, спр. 1840, арк. 183). Та ж дата зафіксована і в іншому документі (там само, арк. 203).

Разом із П. Біланюком, А. Домбровським, М. Козловським, Г. Терлецьким, О. Філясом, Л. Ясінчуком Ярослав Кузьмів підготував книжку «Українське довкілля». Ця книжка була призначена для «садівничок (провідниць)», тобто для тих, кого сьогодні називають вихователями дитячих садків. У книжці було чотири розділи: «Значення суспільної опіки», «Дошкільне виховання у світі й у нас», «Право заснування дитячих садків», «Виховання дитини в її дошкільному віці». Книжка стала корисним підручником не тільки для вихователів дитячих садків, а й, як зазначалося у часописі «Рідна школа», «для всіх українських батьків і виховників» [4, с. 202].

Значне місце у педагогічній спадщині Я. Кузьміва займають проблеми психології й педології. Вони висвітлені у таких працях науковця, як «Бігевіоризм і педагогіка» (1930), «Головні напрямки сучасної психології» (1931), «Віліям Штерн і його персоналізм» (1931) та інших.

Грунтовна обізнаність педагога з науковими працями Ж.-Ж. Руссо, Й. Г. Песталоцці, Й. Ф. Герберта та ін. дозволила йому зробити висновок, що «психологія сталася одною з головних підстав педагогіки» [5, с. 11]. Взагалі Я. Кузьмів уважав, що новітня психологія з науки сухої, абстрактної, відірваної від життя й непридатної до використання у практиці, стала практичною й життєвою наукою, яка бере свій матеріал із життя й результати досліджень застосовуються у практичній діяльності. Дуже погано, зазначав він, коли вчитель цікавиться суто педагогічними проблемами, не беручи до уваги всього того, що діється у психології. Однак, за глибоким переконанням видатного галицького педагога, всебічно вивчити дитину може тільки вчитель, який знає основні положення психології. «Пізнайте дитину, яку маєте не тільки чогось навчити б, але й перш усього розвинути, виховати. – зауважував Я. Кузьмів. – Це вдається тоді, коли вам не будуть чужі основи загальної психології й перш усього психології дитини».

Я. Кузьмів постійно розмірковував над загальними проблемами педагогіки. Суттєвим для нього було визначення мети школи, що було дуже важливим у розвитку галицького шкільництва міжвоєнної доби: йшлося про виховання національно свідомих громадян майбутньої суверенної України.

Його педагогічна концепція мала визначальну рису: про що б він не писав, яким би темам не присвячував свої публікації, він завжди виходив із переконання, що тільки індивідуалізація процесу виховання й навчання може привести до успіху. Не випадково так часто в його працях зустрічається слово *одиниця*. Для Я. Кузьміва та *одиниця* означає не одиничного

представника людського роду, а, використовуючи сучасний термін, *особистість*.

Є всі підстави вважати, що центральною ланкою педагогічної концепції галицького педагога було особистісно орієнтоване виховання й навчання, що робить його творчий доробок дуже актуальним для нашої сучасності. Ще в міжвоєнні роки Ярослав Кузьмів фактично виступав виразником і пропагандистом ідей гуманізму в педагогіці, відстоюючи думку, що учень у школі є не тільки об'єктом, але й суб'єктом навчально-виховного процесу, що основне завдання вчителя-вихователя полягає в допомозі учню усвідомити себе особистістю, в розкритті його можливостей, у становленні самосвідомості, в самореалізації та самоутвердженні. Та все це не було самоціллю: головне полягало в тому, щоб виховати не абстрактну особистість (одиницю), а громадянина, патріота, що свідомо присвятив своє життя національно-визвольній боротьбі за свободу й незалежність Батьківщини. Не випадково проблеми національного виховання займають одне з центральних місць у педагогічному доробку педагога.

Закономірно, що саме Я. Кузьміва було запрошено виступити на Першому Українському Педагогічному Конгресі з доповіддю, яка стала однією з центральних. Сама назва доповіді дає виразне уявлення про її зміст: «Напрямні національного виховання». Педагог розглядав проблему виховання молоді на основі загальнолюдських цінностей, процес навчання як зустріч людини з об'єктивними цінностями (здобутками) культури.

За переконанням Я. Кузьміва, мета галицької школи полягає не в наданні учням фахової освіти, не у підготовці до «безпосередньої вищої» а, перш за все, – у вихованні. Але національне виховання, наполягав він, не обмежується ґрунтовним знанням української мови, літератури, історії й культури. Метою виховання має бути не лише виховання національне свідомого Українця зі всебічно оформленим умом, серцем, волею й тілом, але й Українця, спеціально зорієнтованого на всі проблеми сучасного життя, а саме, зорієнтованого національно.

Концептуальним у визначенні завдань національного виховання стало положення Я. Кузьміва про те, що культурні вартості не є закінченими, тому у відношенні до кожної «одиниці» оволодіння ними ніколи не може бути вповні закінчене, «подібно як у відношенні до народу нікеліне може бути закінчене завдання культури» [6, с. 191].

За твердженням педагога, виховні ідеали тісно пов'язані із суспільним життям, а разом із тим вони формуються під «впливом кожного часу»

стану культури даного народу чи краю». І якщо змінюється стан культури, то одночасно з цим змінюються мета і завдання виховання. Завдання ж виховання він убачав у підготовці до «втримання й розвитку культури даного народу» [7, с. 100,104]. За його переконанням, «тільки і тільки через свій народ одиниця може брати участь у загальнонародському житті. Якщо так, – робить він висновок далі, – то кожне правдиве і повне виховання не може не бути національним». Саме тому Я. Кузьмів наполягав, що молоде покоління слід «приноровлювати до творчої участі в його національній культурі». А для цього необхідно кріпити національну свідомість, «єднати всі шари народу довкруги його спільних національних ідеалів».

Таким чином, йшлося про «витворення нового типу людини, ... що кормиться доробком минулих поколінь, що свідомо свого духовного зв'язку з ними, людини, що творчим зусиллям помножує й поглиблює національну культуру і вносить її цінності у всесвітню духовну скарбницю, – тоді буде ясно, що національне виховання у своїй найглибшій суті – це творення і безупинне досконалення нації» [6, с. 192].

У доповіді Кузьмів також підкреслив, що важливою умовою національного виховання української молоді є не тільки теоретичні обґрунтування організації цього процесу, а й всестороннє вивчення душі української дитини, суспільного оточення та довкілля, що дозволить цілеспрямовано впливати на її формування. За його переконаннями, тільки школа може найбільше й найшвидше забезпечити відповідне виховання, – але за обов'язковою умовою, що вона ґрунтується на найкращих національних культурних вартостях і що методи виховання й навчання в ній пристосовуються до психіки української дитини й потреб народу.

На відміну від традиційної школи, коли індивідуалізація в навчанні була не тільки неможлива, як писав Ярослав Кузьмів, але й зайва, побудова навчально-виховного процесу у 20-30-ті роки ХХ ст. повинна була відбуватися на основі постійного вивчення учнів, що актуалізувало проблему пошуків шляхів індивідуалізації навчання. Отже, нова школа, за його твердженням, повинна сприяти розвитку кожної індивідуальності, її «окремшності», але за умови, щоб це сприяло розвитку суспільності, людства.

На думку Я. Кузьміва, необхідно постійно дбати про всебічний розвиток особистості для того, «щоби з неї виховати творчу і працездатну одиницю, яка не тільки дала би своїй суспільності все, що найкращого дати може, але й також у цій праці згідно зі здібностями знайшла особисте вдоволення й радість праці та життя, – він (учитель. – Т.З.) мусить докладно

зорієнтуватися в складній будові індивідуальності... щоби з маси видобути кожну індивідуальність, оцінити її, вшанувати окремішності й визискати їх для розвитку суспільності, людства» [8, с. 205].

Ярослав Кузьмів накреслив цілу програму національного виховання, реалізовувати яку повинні були і школа, і позашкільні заклади, і включення учнів у самовиховання. Уся творча праця видатного педагога була підпорядкована реалізації тієї мети, яка була накреслена в його доповіді на Першому Українському Педагогічному Конгресі.

Видатний педагог був принциповим супротивником таких регламентацій у навчально-виховному процесі, які позбавляли б учителя права на творчу ініціативу. Він постійно виступав проти намагання нав'язувати вчителю для обов'язкового використання будь-які схеми, зразки і т. ін.

Велике значення приділяв педагог методам навчання, розглядаючи їх як інструмент дотику до дитини. В першу чергу це стосується індуктивного методу навчання молодших школярів. За словами Я. Кузьміва, вчитель має «так керувати розмовою, щоби, виходячи від знаних речей, доходячи до нових (бодай частинно), нав'язуючи до неясних уявлень, доводити до їх ясності, виразності, повноти».

При розгляді педагогічної спадщини Ярослава Кузьміва вражає надзвичайно широкий діапазон його зацікавлень. У школі він викладав «природу» (тобто природознавство) разом із хімією. Але наукові розвідки галицький педагог присвятив не тільки питанням загальнотеоретичного спрямування, а й методиці викладання різних предметів. Особливо це стосується проблем викладання української мови, ручної праці, застосування методики синтетичного навчання, викладання у «лучених» (об'єднаних) класах, тихе (про себе) читання, методики використання наочностей, проблеми змісту освіти (навчальних програм, підручників і посібників) тощо. Це пояснюється не тільки й не стільки особистою талановитістю Ярослава Кузьміва, а й його розумінням потреб галицького шкільництва.

Зрозуміло, що з усіх предметів, які вивчалися в галицькій школі, педагог принципового значення надавав українській мові. Звертаючись до вчителів, Я. Кузьмів писав: «Пізнайте мову, якої вчите, навчіться любити її, цінити за її багатство й красу, дивитися на неї як на щось живе, що розвивається, змінюється, вдосконалюється в осібнях і в цілих поколіннях...». Я. Кузьмів наполягав, що вивчати українську мову потрібно не тільки на годинах, «призначених виключно на навчання мови, але при кожній нагоді, отже й на годинах усіх інших предметів» [9, с. 31, 28].

Про нагальну потребу поліпшення викладання української мови свідчить реферат, який Ярослав Кузьмів виголосив у червні 1943 р. на зборах Центральної Комісії Українського учительського об'єднання фахової праці у Львові: «Завваги до навчання української мови в народній школі». Епіграфом до свого реферату автор обрав слова Тараса Шевченка: «Якби ви вчилися так, як треба...».

Важливе значення мають міркування Я. Кузьміва відносно *тихого читання*. Вони не можуть не привернути увагу сучасних дослідників і вчителів. За переконанням педагога, саме *тихе читання* відіграє важливу роль у формуванні мовної культури школяра, у розвитку самостійного сприйняття тексту.

Не менше значення у практичній діяльності сучасної школи України має доробок автора щодо обґрунтування принципу розвиваючого навчання при викладанні всіх предметів, не виключаючи й уроків праці (ручних робіт), на чому він осливо наполягав.

Педагогічні концепції Я. Кузьміва притаманні риси послідовності й системності. Його погляди на різні педагогічні й методичні проблеми створюють органічну єдність. Так, він завжди обстоював принцип комплексності в навчанні у початковій школі. І при розгляді питання відносно мовних вправ, яким надавав особливого значення при вивченні української мови, педагог наполягав на необхідності інтеграції матеріалу з різних предметів.

Ярослав Кузьмів завжди відстоював думку, що головною метою виховання є всебічний розвиток особистості. Постійна увага галицького педагога до особистості (одиниці) як центральної ланки навчально-виховного процесу робить його одним із попередників Василя Сухомлинського з його концепцією гуманної та демократичної педагогіки. Поєднує їх і прагнення до всебічного розвитку особистості, розуміння необхідності виховувати у дітей прагнення до самостійної пізнавальної діяльності, до самоосвіти й самовдосконалення. Як і В. Сухомлинський, Я. Кузьмів теж пропагував необхідність гармонійного поєднання індивідуальних та суспільних потребу структури особистості.

Сам Я. Кузьмів усе своє життя працював над удосконаленням власного фахового рівня. Простий вчитель семирічної школи постійно опрацьовував зарубіжні часописи і був у курсі нових психолого-педагогічних досліджень науковців Західної Європи та Наддніпрянської України. Не можна не помітити ґрунтовну обізнаність галицького педагога з науковими досягненнями педагогів різних країн. Це й було передумовою вагомих

творчих здобутків Я. Кузьміва, який постійно шукав нових шляхів у розвитку національної школи, у поліпшенні викладання різних предметів.

Значне місце у житті Ярослава Кузьміва займала громадська робота. Разом із відомими педагогами краю, громадськими діячами І. Лучишиним, В. Метельським, В. Щуровським та іншими Я. Кузьмів брав участь у роботі різних комісій при головній управі товариства «Рідна школа». Він був активним членом товариства «Просвіта», у 1925-1926 рр. входив у комісію з боротьби з неписьменністю. На ювілейному засіданні у Львові 7 липня 1930 р., присвяченому 25-річчю товариства «Взаємна Поміч Українського Вчительства», Кузьмів вів його стенографічний протокол. Він був запрошений до участі в роботі психотехнічного комітету, який створили у 1930 р. при Українському технічному товаристві. Отже, Ярослав Кузьмів брав активну участь у науковому, освітянському, суспільному русі свого часу і був відомим фахівцем у галузі педагогіки.

1. Сухомлинська О. Персоналії в історико-педагогічному дискурсі // Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. – К.: А.П.Н., 2003. – С. 36-46.

2. Кузьмів Я Трохи серця – трохи неба // Рідна школа. – 1936. – Ч. 6. – С. 88-92.

3. Кузьмів Я. Секція провідниць дитячих садків // Рідна школа. – 1936. – Ч. 18. – С.261.

3. Кузьмів Я. Трохи серця – трохи неба, С. 88-92.

4. Кузьмів Я. Про неї // Рідна школа. – 1936. – Ч.13-14. – С. 202.

5. Кузьмів Я. Головні напрямки сучасної психології // Шлях виховання й навчання. – 1931. – Ч. 1. – С. 11.

6. Кузьмів Я. Напрявні національного виховання (у скороченні) // Перший Український Педагогічний Конгрес у Львові (1935). – Львів, 1938. – С.191.

7. Кузьмів Я. Виховання й культура // Шлях виховання й навчання. – 1930. – Ч. 4. – С. 100-106.

8. Кузьмів Я. Шкільні характеристики учнів // Шлях виховання й навчання. – 1930. – Ч. 7. – С. 204-210.

9. Кузьмів Я. Мовні вправи // Шлях виховання й навчання. – 1932. – Ч. 1. – С. 25-31.

Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. Вип. X. – Івано-Франківськ: Плай, 2004. – С. 136-142.

## ПІДРУЧНИКИ ОМЕЛЯНА ПОПОВИЧА ЯК ОДИН ІЗ ЧИННИКІВ ЗБЕРЕЖЕННЯ УКРАЇНСЬКОГО ШКІЛЬНИЦТВА ГАЛИЧИНИ (1919 – 1939 рр.)

Проблема шкільних підручників займає важливе місце в теорії та історії дидактики. Як відомо, підручник – це книга, яка викладає основи наукових знань з конкретного предмету (відповідно до програми та вимог 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, а ретроспективний аналіз кожного з них, що використовувалися в школах України і окремих регіонів, повинен допомогти не тільки скласти уявлення про зміст шкільної освіти конкретного періоду, але й допомогти визначити дидактичні засади їх побудови. Разом із тим історія українських підручників ще ґрунтовно не вивчена. Досить сказати, що в «Нарисі історії українського шкільництва (1905-1933)» (К., 1996), підручникам не приділено належної уваги. Між тим, відомо, що ефективність навчання української молоді обумовлювалась саме забезпеченістю та якістю шкільних підручників рідною мовою. Не випадково галицькі педагоги у міжвоєнний період так багато уваги приділяли цій проблемі.

Після першої світової війни на галицьких землях відбувалося оновлення системи та змісту освіти, що вимагало розробки нових підручників. Так, у 1919 р. на своєму з'їзді делегати українського учительства порушували питання про необхідність створення нових шкільних книжок українською мовою. У післявоєнні роки ця проблема не втратила своєї актуальності – особливо під час проведення шкільних реформ. Газета «Діло» у 1925 році констатувала, що Міністерство освіти «фабрикує нездалі, не маючі ніякої педагогічної вартості підручники для українців» [6].

Дійсно, для багатьох навчальних книжок були характерні незрозумілість, відсутність достатнього матеріалу з історії та географії України, належного методичного апарату тощо.

Польський уряд всіляко гальмував випуск підручників українською мовою з оновленим змістом, які відповідали б новим програмам. 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. 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 сепаратиський «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» [7, арк.10 -12].

Наведені приклади дають виразне уявлення про ті труднощі, з якими зустрічалися галицькі педагоги, що намагалися створювати підручники і посібники для українських шкіл. Особливо прискіпливе ставлення 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 здається досить справедливою. Проте треба нагадати, що сталих програм для українських шкіл у 20-30-х роках не було. Саме так і пояснювала Львівська Шкільна Кураторія



відсутність підручників для українських дітей. Тому стає цілком зрозуміло, що видання підручників для учнів українських шкіл було дуже важким.

Однак галицькі педагогічні товариства постійно виступали проти такого стану з підручниками для українських шкіл. «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» [3, с.179].

Щоб виправити такий стан з підручниками, ще на початку 1930-х років галицькі педагоги пропонували Міністерству освіти та Кураторії Львівського Шкільного Округу 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, фінансові обмеження в її виданні, що ще більше загострювалося рівневим піднесенням освіти, оновленням її змісту, зміною мети, яка постала перед школою тощо.

У 20-ті роки ХХ ст. (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 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 букварів і читанок 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), підручник В. Полтавця «Зірка: Буквар і перша читанка для шкіл». Особливістю останнього 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.

Використовувалося в школах Галичини і таке видання: «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 [7, арк. 26].

У 1937 р. вийшов буквар «Моя перша книжечка» Іванни Петрів у співавторстві з Осипою Рожанківською. У ньому була 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 це було об'єктивною необхідністю. Тому що треба було враховувати, по-перше, складне становище української мови як предмета вивчення не у власній державі, а, по-друге, що 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 ще зрозумілішою 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. 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 старі книжки 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 дитвори народних, чи середніх, чи фахових, чи високих шкіл...» [1, с. 3]. Пройшов рік, і той же автор знову

відзначав крайню нестачу шкільних підручників, видань творів письменників – як своїх, так і чужих [2, с. 16].

Проблема створення нових читанок постійно хвилювала галицьких дидактів. Виступаючи на Першому Українському Педагогічному Конгресі, Я. Біленький, А. Домбровський наголошували на відсутності у нашої дітвори «доброї, відповідної лектури», підкреслюючи, що учням «треба живої читанки». Для розв'язання цього питання А. Домбровський навіть пропонував створити комісію, «яка уложила б читанку» [4, с. 219].

Були свої складнощі і з підручниками для вивчення української мови в галицьких школах. Ще наприкінці ХІХ ст. 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 «Грамматика 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. Але автори писали свої книжки з орієнтацією не стільки на школярів, скільки на вчителів, що прямо підкреслював В. Сімович у передмові 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.).

Цей недолік значною мірою був усунутий у «Грамматичних вправах» О. Поповича, розроблених на підставі згаданої вище праці В. Сімовича. 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 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. Проведений нами аналіз засвідчив, що серед запропонованих О. Поповичем текстів найбільше екологічної (21 %), побутової, родинної та християнської спрямованості (по 17 %). Кожний п'ятий текст був присвячений оточуючому середовищу. Для аналізу учням пропонувались речення релігійного та побутового характеру, цитати з народних пісень та творів Шевченка, описи природи та ін. Взагалі цей підручник охоплював весь матеріал, який передбачався вивченням у цих

класах; зміст завдань спонукав учнів до вживання літературної мови, постійного звернення до читання різних письменників при виконанні письмових вправ. Послідовно враховувалися вікові особливості учнів. Так, для старших класів ставилися вимоги «до самочинності молоді в добуванні законів мови задля свідомого орудування літературною мовою, цього найчуйнішого й найвірнішого сторожа поправності мови» [5, с. 5].

«Грамматичні вправи для всенародніх шкіл» О. Поповича (ч. I, II, III), які видавалися накладом УПТ, виходили в 1924, 1925, 1926, 1930 роках і були дозволені МВіПО для вжитку в 1935-36 н.р. Утім, оприлюднення цього цінного посібника проходило з великими труднощами.

Архівні матеріали [7, арк. 33-34] дають виразне уявлення про ту атмосферу, в якій відбувалося затвердження підручників для українських шкіл. Так, при розгляді книги О. Поповича «Грамматичні вправи для всенародніх шкіл. Ч. I. (2 рік навчання)» (Львів: Накл. УПТ, 1924) авторові було зроблено одне, але досить суттєве зауваження, яке само по собі ставило під сумнів можливість «кваліфікації» видання: «У прикладах є трохи про Україну, нічого 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.

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.

Українські галицькі педагоги, вчителі-практики у міжвоєнну добу розробляли дидактичні основи шкільних підручників, звертаючи увагу перш за все 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.

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, серед яких і підручники О. Поповича, збільшували навчальні можливості вчителів.

1. Біленький Я. Голод книжки // Українська Школа. – 1933. – Ч. 1-2. – С. 1-7.

2. Біленький Я. Навчання української мови в середній школі // Українська Школа. – 1934. – Річник XIX. – С. 15-42.

3. Невідкладні справи // Учительське Слово. – 1935. – Ч. 8. – С. 177-180.

4. Перший Український Педагогічний Конгрес. 1935. – Львів, 1938. – 248 с.

5. Попович О. Слово до вчителя // Граматичні вправи для вищих клас всенародних шкіл, а нижчих клас середніх і фахових шкіл та й до самонавчання. – Львів: Рідна школа, 1928. – 96 с.

6. Українська школа в ярмі // Діло. – 1925. – 4 липня.

7. Центральний державний історичний архів України (м. Львів). – Ф. 179, оп. 1, спр. 604.

*Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наукових праць. – Вип. 316. Педагогіка і психологія. Чернівці: Рута, 2006. – С. 51-57.*

## ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ УКРАЇНСЬКОЇ ДИДАКТИЧНОЇ ДУМКИ (XX СТОЛІТТЯ)

На відміну від минулих століть, коли у всіх сферах життя панували чоловіки, з другої половини XX ст. жінки поступово починають займати достойне місце в політиці, науці, культурі, а перш за все – в освіті. Спочатку у США (70-ті роки XX ст.), пізніше у Європі почали звертати увагу на наукові досягнення жінок, які мають великий вплив на вибір моральних цінностей підростаючого покоління у цілому світі. Не стоїть осторонь цього процесу і Україна. Про це свідчать дослідження, присвячені жінкам як соціальній групі [1], їх участі у суспільно – політичному житті [2]. Відомо, що сьогодні серед учителів середніх шкіл переважна більшість жінок; поступово змінюється на їх користь і сфера вищої освіти.

Судячи з усього, цей процес є незворотнім. Але передумови активної участі українського жіноцтва в галузі освіти були сформовані значно раніше. Так сталося, що в родинному вихованні у традиціях української сім'ї основне місце належало жінці.

На протязі століть українська жінка турбується не лише про сімейне вогнище, а й про суспільство, про розбудову української держави, майбутнє наших дітей і онуків – найбільший скарб і потенціал української нації. Не випадково за останній час з'явилося багато праць, присвячених історії вітчизняного жіноцтва [3]. Спостерігається активізація досліджень, наукових розвідок, присвячених жінкам в педагогіці. Серед них – дисертаційні дослідження останніх років, (Н. Побірченко, З. Нагачевська, Г. Груць, О. Джус, І. Стражнікова та ін.), які були присвячені вивченню педагогічної, громадської, просвітницької діяльності жіночих об'єднань, громад або окремих персоналій (С. Русовій, І. Петрів, Х. Алчевській та ін.).

Визначною подією в сучасній українській науці і в історії вітчизняного жіноцтва є унікальна книжка – енциклопедичний довідник «Жінки – вчені Києва», в якій розповідається про життєвий і творчий шлях 469 провідних жінок-учених. Цікаві матеріали, присвячені жінкам в науці друкуються на сторінках українських часописів [4].

Свідченням уваги до визначення і вивчення ролі жінки у вітчизняній науці є проведення Міжнародної конференції «Жінки в науці та освіті» [12] та створення української асоціації «Жінки в науці та освіті». Як зазначалося на установчих зборах цієї асоціації, сьогодні, коли «освіта і наука, тобто майбутнє України як держави з розвинутою економікою, в якій власному народові відведено роллю хазяїна, а не обслуги, знаходиться в

небезпеці, <...> відповідальність за неї і протистояння цьому лихові бере на себе жінка» [5, с. 15].

Разом із тим, можна констатувати, що про жінок–науковців згадують все ще недостатньо. Так, серед науковців, видатних працівників освіти в «Українському педагогічному словнику» за редакцією С. Гончаренка жіноцтво представлено 41 особою, що є третиною від загальної кількості персоналій. Аналогічний стан і в «Педагогічному словнику» за редакцією М. Ярмаченка (хоча в ньому розкривається вже діяльність 74 жінок – педагогів). А в енциклопедичному виданні «Українська педагогіка в персоналіях» [6] жіноцтво представлено лише 8 постатями.

Така ситуація пояснюється в першу чергу, на наш погляд, відсутністю на протязі довгого часу уваги до гендерного дискурсу в усіх сферах життя – в тому числі і в науці, зокрема в історії педагогіки. Між тим, як відомо, наукова діяльність жінок має свої особливості. Їм «властиві своєрідні методи роботи та інтереси, – зауважує Л. Марченко. – Вони ґрунтовніші та наполегливіші в дослідженнях, більше звертають увагу на деталі, чутливіші до нового, комунікабельні та відвертіші до співробітництва». Але, на думку автора, «їхній величезний науковий потенціал повною мірою не використовується як загалом у державі, так і в столиці. Це не зовсім правильно, бо думка жінок–учених є дуже важливою» [7].

Необхідність і актуальність вивчення внеску жінок–науковців у розвиток педагогічної науки не викликає жодних сумнівів. Тому так необхідно сьогодні вивчати, узагальнювати і зберігати досвід наукової діяльності жінок–педагогів. Особливий акцент ми зробили на узагальненні діяльності жінок–науковців у галузі дидактики в ХХ столітті, що може стати поштовхом для майбутніх наукових пошуків.

Перш за все треба згадати одну з перших – якщо не саму першу – видатну жінку, яка зробила великий внесок в історію української освіти взагалі і в дидактику зокрема. Йдеться про видатного українського педагога, культурно–освітню діячку Софію Федорівну Русову (1856–1940).

Перш за все треба підкреслити, що вона була енциклопедично освіченню людиною, володіла багатьма іноземними мовами, і враховувала в своїй багатосторонній діяльності кращі здобутки світової науки. Це, природно, стосувалося її діяльності в сфері педагогіки, якою вона особливо опікувалася. Зокрема, серед її творчого здобутку особливу увагу викликають проблеми дидактики, які й сьогодні залишаються актуальними. В першу чергу це здійснення особистісно зорієнтованого навчання, яке перед-

бачає індивідуалізацію, диференціацію навчання, активізацію самостійної навчальної діяльності учнів. Роздуми Софії Русової з цього приводу знаходилися в контексті передових педагогічних теорій початку ХХ ст. На думку С. Русової, «школа мусить шанувати в своїх учнях їх різноманітне ество», розвивати їхні здібності та «пам'ятати, що кожна особа є велика цінність» [8, с. 35]. Навчаючись, діти повинні мати змогу творити те, що уявляють, відчувають, сприймають, що виникає в їхній думці, бути самостійними у своїй творчості. Саме таке навчання дасть їм справжнє щастя.

Головне завдання школи С. Русова вбачала не у випуску «зі своїх стін одноманітних горожан наче такими ж серіями, як авто з заводу Шкоди або Форда. Ні, усе багатство нації – в людях, усе життя її в вільному розвитку усіх здібностей її горожан. І школа мусить шанувати в своїх учнях це їх різноманітне ество, з якого утворюється особа, мусить давати різноманітні можливості для самовиразу» [9, с.109]. Отже вона акцентувала увагу на необхідності розв'язування однієї з найбільш актуальної для сьогодення проблеми – проблеми індивідуалізації навчання. Виходячи з переконання щодо необхідності індивідуалізувати навчально–виховний процес, С. Русова наполягала, що педагоги повинні бути уважними до учнів, ставитися до них із пошаною, не нав'язувати їм готових шаблонів праці, спонукати їх до самостійного розв'язання різних наукових проблем, не поспішати зі своєю допомогою, не придушувати власного самостійного зусилля дітей, підтримувати їх індивідуальну ініціативу. Тому процес навчання, стверджувала С. Русова, повинен бути організований на врахуванні закономірностей та умов розвитку дитини з використанням найдоцільніших для певного віку методів навчання [8, с. 39].

Окремо слід виділити проблему роботи з книгою, яка постійно цікавила С. Русову як і взагалі педагогічну науку. Проблема ця набуває сьогодні особливого загострення. Факти свідчать, що різні засоби масової інформації поступово витісняють читання навіть як засіб відпочинку. Катастрофічно поширюється залежність школярів від комп'ютерних забав, що набуває загрозливого стану як певна хвороба. Тому однією з найважливіших проблем дидактики сучасної загальноосвітньої школи є пошук шляхів підготовки учнів до ефективного використання в навчально–виховному процесі роботи з книжкою, що є важливою складовою загальнонавчальних умінь і навичок. Про увагу до цього напрямку роботи закликає і Державна національна програма «Освіта (Україна ХХІ століття)», де чітко визначено, що одним із важливих шляхів реформування виховання є «широке ви-

користання в навчально-виховному процесі високохудожніх творів літератури і мистецтва» [10, с. 17]. Тому й сьогодні актуально звучать слова С. Русові, яка наполягала, що читання повинно стати не «пасивною, але цілком активною працею, яка викликає в душі учнів чимало самостійних думок, спостережень і порівнянь» [11, с. 214].

У цілому ті аспекти дидактики, якими постійно опікувалася С. Русова, в багатьох позиціях співпадають з тими тенденціями, які залишаються актуальними і в наш час: діяльнісний підхід, індивідуалізація, гуманізація та демократизація навчального процесу, самоактивність й саморегуляція, особистісно зорієнтоване навчання, культуровідповідність, інтеркультурність. Це ж стосується й окремих методів навчання (ситуаційно-рольовий, ігри-драматизації тощо).

Ймовірно, що діяльність Софії Русової стала прикладом для багатьох інших українських жінок, котрі хотіли присвятити своє життя шляхетній справі – вихованню й навчанню українських дітей. З історії відомо, наприклад, що в розбудові українського шкільництва на західноукраїнських землях провідну роль відігравали саме молоді, національно свідомі дівчата, тому що для них учительські семінарії (як державні, так і приватні) були чи не єдиною можливістю для самореалізації, втілення заповітних мрій про працю на користь народові. Серед них були дуже талановиті люди, які залишили свій внесок в історії української дидактики. Це могли бути не науковці в тісному розумінні терміну, а прості вчителі, які безпосередньо займалися викладацькою діяльністю, але прагнули зробити свій досвід доступним для інших учителів – особливо таких, які тільки починали свій шлях в освіті.

Серед таких вчителів–наставників варто згадати Марію Кузьмову, Костянтину Малицьку, Іванну Петрів та багатьох інших. Далеко не всі з них згадуються в енциклопедіях, словниках, довідниках. Це були дуже талановиті, а разом із тим дуже скромні люди: вони не прагнули за будь-яку ціну залишити своє ім'я в історії, практично ніхто з них при житті не видавав окремих книжок зі своїми статтями чи розробками. Але саме вони в умовах відсутності власної держави робили все, щоб зберегти українську школу, поставити її на рівень європейських досягнень у галузі дидактики.

Так, актуальними для сучасної загальноосвітньої школи першого ступеня можна вважати переважну більшість дидактичних ідей галицької вчительки Іванни Петрів (1892-1971). Під впливом видатних українських і зарубіжних педагогів – її попередників і сучасників (Я. Коменський,

Й. Пестолоцці, О. Декролі, Дж. Дьюї, М. Монтессорі, Г. Спенсер Д. Біланюк, Я. Кузьмів, В. Пачовський, І. Ющишин, Я. Ярема та ін.) – І. Петрів приділяла велику увагу розробці нових підходів до побудови навчально-виховного процесу в школах, позашкільних установах та успішно їх апробувала у своїй учительській практиці.

Аналіз праць І. Петрів засвідчує про значний внесок педагога у розвиток теорії та змісту навчання і методики викладання різних дисциплін. Важливою особливістю багатьох наукових статей учительки був їх прикладний характер: вони здебільшого присвячувалися розгляду конкретних питань навчання й виховання дітей у галицьких школах («Конкрети до науки рахунків у народній школі», «Навчання віршів у VII-й класі народної школи», «Навчання правопису в III-й класі народної школи», «Прогульки в народній школі» тощо). Для реалізації твердження про необхідність активної позиції учня у навчанні на практиці вона пропонувала дотримуватися важливих принципів: взаємозв'язок навчання з життям, включення дітей у практичну роботу з урахуванням вікових, індивідуальних і регіональних особливостей, психічного стану учнів, поєднання педагогічного керівництва з організацією самостійної розумової діяльності учнів, виховуючого навчання.

Іванна Петрів як і інші галицькі педагоги-новатори (Я. Біленький, О. Макарушка, І. Ющишин та ін.), працювала на рівні передових ідей свого часу, поєднуючи традиційні методи навчання з інноваційними: дальтонівським, кореляційним, частково-пошуковим, евристичним, лабораторно-практичним тощо. Серед методів навчання І. Петрів великого значення надавала діалогу. За її переконанням, саме у процесі діалогу вдосконалюються умови для втілення в життя принципу гуманізації не лише в процесі навчання, а й у шкільній освіті взагалі.

Основною формою навчання І. Петрів визнавала урок, ефективність якого, за її твердженням, підвищується, коли він є методичною «одиницею» в системі взаємопов'язаних форм навчання. У цьому контексті значну увагу приділяла широкому спектру позаурочних і позашкільних форм навчання, серед яких на перше місце ставила екскурсії – «прогульки».

Нарешті, слід відзначити значний внесок, який внесли галицькі вчительки у розвиток теорії підручникотворення – особливо для початкової школи, бо саме ця ланка була найбільш поширеною, а часто на цьому етапі взагалі закінчувалася освіта для багатьох українських діточок у першій третині XX ст. Саме тому так важливо було створити такі підручники чи

посібники для першого класу, щоб із самого початку заохотити маленьких учнів до читання – у відповідності з рекомендаціями Софії Русової, котра саме в читанні вбачала могутній фактор виховання й освіти. Так, досвід роботи І. Петрів у початкових класах допоміг їй підготувати у співавторстві з О. Рожанківською буквар для учнів перших класів «Моя перша книжечка» (1937) разом із методичними порадами щодо його використання.

На підставі опрацювання значної кількості друкованої продукції галицька вчителька Марія Кузьмова у статті «Наші шкільні підручники», яка була оприлюднена ще у 1919 р. в коломийському часопису, обстоювала справедливу думку про доцільність використання досвіду створення підручників, за якими навчались у школах Київщини. «Крайня пора вже перестати нам, – писала М. Кузьмова, – 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, шляхетне і мудре» [12, с. 3]. Не можна не відзначити актуальність і своєчасність висловленої думки. Додамо, що та ж М. Кузьмова підготувала буквар для українських дітей і обґрунтувала вимоги до змісту першої шкільної книжечки.

Значний внесок в розвиток дидактики зробили українські дослідниці, які працювали в 30-х рр. ХХ ст.

Здавалося б, що в галузі точних наук жінок – науковців менше, але насправді це не зовсім так. Факти свідчать, що для жінок під силу розв'язання наукових проблем і з точних наук. Так, значний внесок у розвиток методики викладання математики у середній школі, у вищих навчальних закладах зробили К. Латишева, Л. Мацюк, В. Крушельницька та ін. Наприклад, доктору фізико–математичних наук, професору Клавдії Яківні Латишівій (1897–1956) належать праці: «Як можна ввести поняття інтеграла в середній школі» (1930), «Математичний задачник для хімічних інститутів» (1932), «Досвід проведення активних методів роботи з студентами – хіміками Київського фізико–математичного інституту» (1932), «Елементи наближених обчислень» (1942).

Серед імен вітчизняних дидактів – жінок не можна не назвати ім'я Олени Степанівни Дубинчук (1919–1994), яка працювала завідувачкою сектора дидактики відділу профтехосвіти Науково-дослідного інституту педагогіки України. Її внесок у розвиток методики викладання математики важко переоцінити. Наукова робота цієї жінки була пов'язана з дослідженнями загальних і часткових питань викладання не тільки шкільного курсу

математики, а й у середніх ПТУ, з пошуком шляхів удосконалення підручників для середньої школи. За результатами проведених досліджень залишила багату методично-математичну спадщину, що налічує близько 200 публікацій, серед яких понад 10 підручники, монографії, навчальні посібники, статті [13]. В них вона висвітлила не тільки методику вивчення вузлових питань програми з математики, а й розкрила виховний потенціал математики, можливості і шляхи здійснення міжпредметних зв'язків, питання підвищення ефективності уроку як основної форми організації навчання.

Зрозуміло, що поза увагою українських дослідниць не залишилися і предмети гуманітарного циклу. Відомим методистом з викладання української літератури була перша в Україні жінка – доктор педагогічних наук, професор, заслужений учитель УРСР Тетяна Федорівна Бугайко (1898–1972). Під її керівництвом група науковців – однодумців підготувала і видала серію методичних посібників. Її науковий доробок знайшов відображення у виданні курсу методики викладання української літератури в середній школі, у висвітленні проблем вивчення окремих вітчизняних письменників. Т. Бугайко реалізовувала у своїй діяльності принцип взаємообумовленості ефективності викладання української літератури в школі і рівня підготовки майбутнього вчителя–філолога. Цікавим і актуальним для сьогодення вважаємо науковий доробок дослідниці з проблеми використання художньої літератури як засобу навчання й виховання як школярів, так і майбутніх учителів [14].

І сьогодні важко перелічити всіх наших сучасниць, які спеціалізуються в галузі дидактики. Тому ми вимушені зосередитися на висвітленні дидактичних пошуків найбільш знаних сучасних педагогів – докторів педагогічних наук.

Так, визнаним сучасним дидактом є доктор педагогічних наук, професор, співробітник Інституту педагогіки АПН України Валентина Федорівна Паламарчук. Вона активно розробляла педагогічну концепцію розвивального навчання, розробила програму і методику розвитку інтелектуальних умінь учнів 1-12 класів загальноосвітніх навчальних закладів. В. Паламарчук очолювала колектив, що створив і нормативно-правову, і наукову базу становлення закладів нового типу в Україні – ліцеїв, гімназій, колегіумов тощо. Це були експериментальні майданчики, де випробували новий зміст і технології освіти. Всього у В. Паламарчук є близько 200 праць. Її науковий доробок становить понад тисячу друкованих аркушів, а досвід і знання

становлять «золотий фонд» вітчизняної педагогіки, перш за все, дидактики. Як було сказано на ювілеї Валентини Федорівни, вплив її ідей на розвиток вітчизняної теорії і практики освіти – безперечний і безцінний [15].

Знане і шановане в педагогічному світі ім'я доктора педагогічних наук, віце-президента і академіка-секретаря відділення АПН України – Олександри Яківни Савченко. Вона є співавтором визначальних для національної школи й освіти документів – Національної доктрини розвитку освіти в Україні та Концепції загальної середньої освіти. В минулому заступник міністра освіти і науки України, вона не пориває зв'язок зі школами і сьогодні, її часто можна побачити на експериментальних майданчиках. І зараз вона є керівником дослідно-експериментальної роботи з теми «Формування в учнів самостійної навчальної діяльності» у ЗОШ I–III ступенів № 2 м. Бровари Київської області. Оригінальні ідеї, ґрунтовні праці поставили її в ряд найпомітніших постатей української педагогіки, і, зокрема, дидактики. Нею запропонована система формування пізнавальної самостійності молодших школярів і розроблені складові її дидактичного забезпечення («Барвистий клубочок», «Умій учитися», «Розвивай свої здібності» та ін.). Справжньою малою дидактичною енциклопедією називають її «Дидактику початкової школи» (2002).

О. Савченко – автор понад 300 наукових праць, в тому числі 20 методичних посібників і монографій [16]. Багато зусиль і таланту доклала вона до створення наукових засад розробки змісту освіти для 12-річної школи та забезпечення нових інформаційних технологій, особистісно зорієнтованих педагогічних систем. Як голова Всеукраїнської асоціації Василя Сухомлинського вона багато уваги приділяє питанням вивчення його науково-педагогічної спадщини та впровадження їх у практику сучасної школи.

Про творчі здобутки в галузі дидактики академіка АПН України, доктора педагогічних наук, професора Надії Михайлівни Бібік красномовно говорить її теперішня посада академіка-секретаря відділення дидактики, методики та інноваційних технологій в освіті. Вона авторитетний фахівець у галузі навчання й виховання молодших школярів. Нею розроблено дидактико-методичну систему формування пізнавальних інтересів молодших школярів, під її керівництвом створено і впроваджено навчальний курс «Людина і світ», вона є одним із розробників Державного стандарту початкової освіти, критеріїв оцінювання навчальних досягнень молодших школярів, концепції загальної середньої освіти, а також концеп-

ції профільного навчання [17]. Н. Бібік має більше 120 наукових праць з проблем педагогіки та методики початкового навчання, в тому числі монографію «Формування пізнавальних інтересів молодших школярів» (1998). Нею здійснено підручникове забезпечення учнів початкових класів з природознавства [18].

Особливе місце у педагогічних дослідженнях вітчизняних жінок-науковців займають проблеми культури української мови, методики її викладання в навчальних закладах кожної ланки системи освіти в державі: в загальноосвітніх школах, дошкільних і професійно-технічних, вищих навчальних закладах. Значний внесок жінок-науковців у теорію і практику мовленевої культури пояснюється тим, що саме жінці притаманне тонке відчуття мелодійності мови, її проникливість у внутрішній світ людини.

Так, фундатором методики навчання дітей української і російської мов в умовах дошкільних закладів освіти і сім'ї є доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України Алла Михайлівна Богуш. Нею створено навчальні програми, монографії, навчальні і методичні посібники з мовленнєвого розвитку дітей у дошкільних закладах. Дослідження А. Богуш заповнили досить істотну нішу в галузі дошкільної лінгводидактики. Найбільш відомі її наукові праці в галузі дидактики, навчальні посібники [19].

Активним пропагандистом необхідності вивчення всіма громадянами (незалежно від національності, віросповідання) української мови, маючи на увазі правильну літературну мову, а не суржикову мішаніну, борець за мовну культуру громадян, є відомий фахівець з стилістики доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України Любов Іванівна Мацько [20].

Проблемі культури усного мовлення студентів нефілологічних спеціальностей ВНЗ, поглиблення їх знань з практики ведення ділових паперів присвячені дослідження і доктора педагогічних наук, професора Лариси Михайлівни Паламар. Нею (іноді у співавторстві) розроблено практичні курси з української мови, з ділового мовлення для професійно-технічних училищ [21].

У галузі підручникотворення з хімії активно працює на протязі десятиліть заслужений учитель УРСР, доктор педагогічних наук, професор Ніна Миколаївна Буринська. Вона є автором підручників з хімії для загальноосвітньої школи, навчальних посібників [22]. Переважна більшість з них під керівництвом дослідниці пройшли випробування в школах – експериментальних майданчиках, і тільки після отриманих результатів перейшли

в розряд постійних. Цікавим, з точки зору розвитку творчої активності учнів, є, на наш погляд, розроблений науковцем дидактичний матеріал «Тренувальні вправи з органічної хімії» (1974).

Важливою проблемою сучасної педагогіки, в т. ч. й дидактики, є пошук шляхів розвитку пізнавальної активності школярів. Бо сьогодні, коли щодня збільшується на людину потік інформації, зростає кількість її джерел, коли процес освіти є безперервним і самоосвіта є її важливим структурним елементом, у людини повинна бути розвинута потреба у постійному самовдосконаленні, вироблені загальнонавчальних умінь і навичок. Відсутність достатнього рівня сформованості останніх гальмує не тільки професійне зростання людини, а й її духовний потенціал. Тому такими важливими у дидактиці є дослідження доктора педагогічних наук, професора, член-кореспондента АПН України Валентини Іванівни Лозової. Саме її роботи комплексно розкривають шляхи формування пізнавальної активності школярів і вироблення у студентів навичок організації цієї роботи в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи. Особливо цінними сьогодні є запропонований автором навчальний посібник для студентів «Пізнавальна активність школярів» (1990) і монографія «Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів» (2000).

Слід відзначити дуже значний вклад в сучасну педагогічну науку доктора педагогічних наук, професора, академіка АПН України Ольги Василівни Сухомлинської. І хоча її науковий доробок спеціально не присвячений питанням дидактики, проте саме обґрунтовані нею концептуальні засади наукових досліджень історії та теорії педагогіки, нові погляди щодо періодизації педагогічної думки в Україні та посилення уваги до персоналій, вивчення яких відкриває нові грані в осмисленні доробку жінок у галузі дидактики. Все це дає можливість більш ґрунтовно розглядати гендерний аспект української дидактичної думки (XX століття).

Наведені приклади науково-педагогічної діяльності окремих жінок-науковців, а цей список можна продовжувати й продовжувати (наприклад, розповісти про дуже плідну наукову діяльність в галузі дидактики І. Булах, В. Вихрущ, С. Золотухіної, О. Іонової, І. Козловської, І. Курляк, О. Пехоти, О. Пометун та ін.), засвідчують про значний внесок дослідниць у розвиток української дидактики в ХХ ст.

Спостереження над змістом і манерою викладу матеріалу у творчому доробку жінок-дидактів як у минулому, так і сьогодні, дозволяє зробити, можливо, децю емпіричні висновки, але вони все ж можуть бути сприйняті

принаймні як основа для полеміки. На наш погляд, творчість дослідниць (і в практичному, і в теоретичному аспектах) віддзеркалює (у різний спосіб, звичайно) емоційність, що закладено в самій жіночій природі. При всій об'єктивності, котра завжди має бути присутня в будь-якій науковій роботі, в дослідженнях, які згадувалися вище, проявляється (здебільшого, підсвідомо) материнський інстинкт, що допомагає жінкам-вченим краще, аніж їх колегам-чоловікам враховувати вікові особливості дітей. Не випадково особливу увагу жінки-педагоги приділяли (і приділяють) початковій школі, тобто тій структурній складовій загальної освіти, яка опікується маленькими хлопчиками і дівчатами – майбутнім нашої держави.

1. Плісовська С. Жіноча праця. Яка вона в світі та Україні // Віче. – 1999. – № 11. – С. 71-83; Чекалюк В. Українка – вірець для жінок багатьох європейських країн (жінки в суспільстві) // Освіта України. – 1999. – 3-10 березня. – С. 11; Лактіонова Г. М. Жіноча молодь як особлива соціально-демографічна підгрупа // Молодь України: стан, проблеми, шляхи розв'язання. – К., 1993. – С. 189-198 і т.д.

2. Крешна Т. Статус жінки в суспільстві як дзеркало його цивілізованості // Політичний менеджмент. – 2004. – № 3. – С. 70-76; Трофименко Л. Роль суспільного устрою у політичній соціалізації жінки // Юридичний вісник. – 2001. – № 1. – С. 77-84; Ярош О. Жіноче обличчя політики (міжнародне жіноцтво у політичній системі суспільства // Політичний час. – 2001. – № 2. – С. 58-64; Ярош О. Політичний рух. Куди і навіщо // Віче. – 2001. – № 3. – С. 109-116.

3. Луговий О. Визначне жіноцтво Україн. – К., 1994. – 335 с.; Савчук Б. Жіноцтво в суспільному житті Західної України (остання третина ХІХ – 1939 р.) – Івано-Франківськ, 1999. – 280 с.; Новітня історія України: Портрети сучасниць. – К., 2003. – 175 с.) та ін.

4. Бевз В. Жіночі імена в пантеоні славетних математиків // Математика. – 1999. – № 8. – С. 6-7; Троян В. Жінка і наука: подруги чи суперниці // Дзеркало тижня. – 2002. – 12 січня. – С. 12; Ніколайчук Н. Жінка в українській науці // Світ. – 2004. – № 21/22. – С. 2-3 та ін.

5. Жінки в науці та освіті // Проблеми науки. – 2000. – № 9. – С. 13-17.

6. Українська педагогіка в персоналіях: у 2 кн. Навч. посіб. / За ред. О.В.Сухомлинської. – К.: Либідь, 2005. – Т. 1. – 624 с.; Т.2. – 550 с. .



7. Марченко Л. Київ пишається жінками-науковцями // Освіта України. – 2004. – № 14. – 20 лютого. – С. 2.

8. Софія Русова і Галичина: Збірник статей і матеріалів / Упорядник З. І. Нагачевська. – Івано-Франківськ: Вік, 1996.

9. Русова С. Моральні завдання сучасної школи // Рідна школа. – 1938. – Ч. 7. – С. 109-113.

10. Державна національна програма «Освіта (Україна ХХІ століття)». – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.

11. Русова С. Нова школа // Русова С. Вибрані твори. – К.: Освіта, 1998. – С.207-221.

12. Кузьмова М. Про наші шкільні підручники // Учительський голос (Коломия). – 1919. – Ч. 2. – 15 березня. – С. 3-4.

13. Дубинчук О. Методика викладання математики в 4 і 5 класі: Арифметика і початок алгебри. – 2-е вид., перероб. і доп. – К.: Рад. школа, 1980. – 171 с.; Дубинчук О. Уроки з математики у 5 класі: Посібник для вчителя. – К.: Рад. школа, 1972. – 207 с.; Дубинчук О., Слєпкань З. Преподавание геометрии в средних ПТУ: (1-й год обучения) (Пособие). – К.: Вища шк., 1976. – 112 с.; Дубинчук О. Збірник вправ з математики для І і ІІІ класів. Посіб. для вчителя. – К.: Рад. школа, 1977. – 96 с.; Методика викладання алгебри в 7-9 класі: Посіб. для вчителя / Дубинчук О. та ін. – К.: Рад. школа, 1991. – 254 с. та ін. Див. про неї: Дічек Н. Життя, віддане освіті (до 85 – річчя від дня народження О. Дубинчук) // Педагогічна газета. – 2004. – № 4. – С. 4.

14. Бугайко Т. і Бугайко Ф. Українська література в середній школі: Курс методики. – 2-е вид. доп. і перероб. – К.: Рад. шк., 1962. – 187 с.; Бугайко Т. та ін. Олесь Гончар в школі. – К.: Рад. шк., 1968. – 181 с.; Бугайко Т. і Бугайко Ф. Майстерність учителя-словесника. К.: Рад. шк., 1963. – 187 с.; Бугайко Т., Бугайко Ф. Навчання і виховання засобами літератури. – К.: Рад. шк., 1973. – 176 с. та ін.

15. Див. наприклад.: Паламарчук В. Урок в современной школе (в соавторстве с В.Онищук). – М.: Просвещение, 1986. – 158 с.; Школа учит мыслить. – 2-е изд. доп. и перераб. – М.: Просвещение, 1987. – 208 с.); НОТ школьника – путь к творчеству (в соавторстве с Орловим С. М.), – Кн. для учащихся. – К.: Рад. школа, 1988. – 133 с.; Як виростити інтелектуала. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2000. – 152 с. та ін.; Її досвід і знання безмежні й невичерпні // Освіта України. – 2004. – 26 жовтня – № 84. – С.7.

16. Савченко О. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. – К.: Генеза, 2002. – 368 с.; Савченко О. Порівняння в навчанні учнів початкових класів (Посібник). – К.: Рад. школа, 1977. – 152 с.; Савченко О.Я. Розвиток пізнавальної самостійності молодших школярів. – К.: Рад. школа, 1982. – 176 с.; Савченко О. Організація навчального процесу в малокомплектній школі. Посіб. для вчителя. – К.: Рад. школа, 1974. – 174 с.

17. Вона поєднує в собі талант науковця і педагога // Освіта України. – 2003. – 26 вересня. – № 73. – С. 5

18. Бібік Н., Коваль Н. Ознайомлення з навколишнім світом у 1 класі чотирирічної школи: Метод. Посіб. – К.: Рад. шк., 1986. – 104 с.; Бібік Н., Коваль Н. Світ навколо тебе: Навч. посіб. для 1 класу чотирирічної початкової школи. – 5-те вид. – К.: Рад. школа., 1990. – 113 с.; Бібік Н., Коваль Н. Зошит з ознайомлення з навколишнім світом для 2 кл. – 4-е вид. – К.: Рад. шк., 1991. – 48 с.; Бібік Н. Віконечко: Навч. посіб. для 1 класу початкової школи. – 3-те вид. – К.: Освіта, 1996. – 64 с.; Бібік Н., Бондаренко Л. Журавлик: Підручник для 2 кл. чотирирічної і 1 кл. трирічної початкової школи. – 3-те вид. – К.: Освіта, 1996. – 111с. та ін.

19. Богуш А. Теорія і методика розвитку мовлення дітей раннього віку. – К.: Слово, 2003. – 344 с.); Методика навчання української мови в дошкільних закладах. – К.: Вища школа, 1993. – 327 с.; Хрестоматія «Дошкільна лінгводидактика» – К.: Слово, 2005. – 720 с. та ін. Слід зазначити і навчальний посібник підготовлений у співавторстві з Н. Лисенко «Українське народознавство в дошкільному закладі: Практикум» (К.: Вища школа, 2002. – 407 с.)

20. Мацько Л. Російсько-український і українсько-російський словник: Навчальне видання. – К.: Вища школа, 1992. – 255 с.; Мацько Л., Сидоренко О. та ін. Стилїстика української мови: Підручник. – К.: Вища школа, 2003. – 462 с.; Українська мова: Навч. посіб. для учнів проф.-тех. закладів освіти / Мацько Л., Мацько О., Сидоренко О.– К.: Вища школа, 1998. – 415 с. та ін.

21. Паламар Л. Мова ділових паперів: Практ. Посіб. – 4-е вид. – К.: Либідь, 2000. – 296 с.; Паламар Л. Практичний курс української мови: Поглиблений етап вивчення: навчальний посібник для студентів нефілологічних спеціальностей вищих навчальних закладів. – К.:Либідь, 1995. – 160 с.; Паламар Л., Бех О. Практичний курс української мови: Навч. посіб. для студ. нефілологічних спец. вищих навчальних закладів. – К.: Либідь,

1996. – 192с.; Паламар Л., Канавець Г. Українське ділове мовлення: Навч. посіб. для учнів проф.- тех. закл. Освіти. – К.: Либідь, 1996. – 296 с. та ін.

22. Буринська Н. Основи загальної хімії: Пробний підручник для 11 кл. – К.- Ірпень: Перун, 1996. – 176 с.; Буринська Н., Величко Л. Хімія. Підручник для 11 кл. загальноосвітньої 8 кл. середньої школи. – К.- Ірпень: Перун, 1996. – 208 с.; Буринська Н. Тренувальні вправи з органічної хімії (Дидактичний матеріал). – К.: Рад. шк., 1974. – 160 с. та ін.

*Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наукових праць. Вип. 331. Педагогіка і психологія. - Чернівці: Рута, 2007. – С. 48-53.*

### **ГАЛИЦЬКИЙ ПЕДАГОГ ВАСИЛЬ ПАЧОВСЬКИЙ – БОРЕЦЬ ЗА УКРАЇНСЬКУ ДЕРЖАВНІСТЬ**

Перша третина ХХ ст. в Галичині відома як період зростання національної свідомості народних мас, боротьбою за створення суверенної єдиної України. Цей край відіграв «р о л ю П і є м о н т у нової України» [1]. І нині через значний проміжок часу, коли Україна як незалежна держава існує вже понад п'ятнадцять років, ще залишаються не прочитаними сторінки історії цієї боротьби, недооціненим залишається внесок у славу історію нашої держави окремих постатей. Так, одним із активних пропагандистів ідеї державотворення, автором її теоретичного обґрунтування, практиком, який утілював її в роботі з українською молоддю в навчально-виховному процесі закладів освіти, був педагог, історик, доктор філософії, журналіст, поет і драматург Василь Миколайович Пачовський (1878-1942). Його ім'я повернулося в нашу історію і зайняло почесне місце серед видатних діячів української культури лише в роки незалежності. Він увійшов в історію української літератури не тільки завдяки своїм ліричним віршам, а й як автор багатьох творів різних жанрів, де послідовно і принципово обстоював патріотично-громадянські ідеї, виступав за створення вільної і самостійної Української держави.

Паростки патріотизму, громадянських чеснот ще в дитинстві заклали Василеві Пачовському батьки. В. Пачовський народився в сім'ї священика. Здавалося, йому судилося бути поміркованим, зваженим, обережним. Однак на долю хлопця випало чимало життєвих випробувань, що в майбутньому, безперечно, вплинуло не тільки на його творчість, а й на громадян-

ську позицію. Рано втративши батька (а це означало для родини священика незабезпеченість її «дахом над головою»), юнакові довелося терпіти злидні, поневірятися з місця на місце, шукаючи притулку в родині, що ускладнювало його навчання в гімназії. Заважали цьому й притаманна йому самовпевненість і чітка життєва позиція, яку він завжди обстоював. В. Пачовський був «високої думки про себе, гордовитий, незламний, здебільшого замкнутий у собі, – зазначає Степан Ярема (син відомого галицького педагога Якіма Яреми – Т. 3.). Хоч зростав сиротою, говорилося, що по батькові походить із княжого роду Паців, а мати за дівочим прізвисьмом Боярська – з галицьких бояр» [2]. Про активну громадянську позицію гімназиста Василя Пачовського свідчить, наприклад, його виступ при похованні друга Л. Єзерського, в якому він звернувся до присутніх: «...А ви, голуби-товариші, станьте тепер до праці з усієї сили, заповніть брак трудом своїм, своєю запопадливістю, бо бачите, що уже одна сила зацімила, що хотіла працювати для робочого люду нашого руського; замовкла одна сила, щоби піднесла нарід наукою своєю, працею неутомимою для него...

Поставмо на місце помершого неутомимих труженників свої спільні сили, зміцнені відвагою, духом покійних і любов'ю до нашої вітчизни» [3].

Як бачимо, промова учня 7 класу державної гімназії в м. Золочеві мала політичне спрямування й так була сприйнята дирекцією навчального закладу і Крайовою шкільною радою Львова. За їх рішенням Пачовського було виключено з гімназії без права взагалі навчатися в Галичині. Він дуже непокоївся щодо такого суворого рішення яке означало одне – «замкнути ворота і унещасливити на ціле життя» [4]. Проте «він зовсім не виправував і не боронив себе перед директором гімназії, але гордо заявив: «моє ім'я буде тут колись виписане на мурі цієї гімназії золотими літерами» [5].

Долаючи труднощі, В. Пачовський закінчив у Львові гімназію (на правах екстерна) й почав навчатися на медичному факультеті Львівського університету. Але й тут не затримався надовго. У 1901 р. на студентському вічі він прочитав власного вірша, де висловив рішучу підтримку боротьби проти полонізації українського студентства, виступив проти приниження студентів-українців цього навчального закладу. У результаті був змушений покинути університет [6]. З того ж року Пачовський почав вивчати історію у Віденському університеті. Щоправда, там, як зазначає О. Тарнавський, «був тільки записаний студентом, але не студював...». Незважаючи на це, у 1909 р. він успішно закінчив університетський курс, склавши іспит на ступінь доктора філософії.

Як літератор В. Пачовський дебютував 1901 р. – долучився до поетичного угруповання «Молода Муза». Його збірку «Розсипані перли» привітав Іван Франко. Надалі Пачовський відбувся не тільки як автор ліричних віршів, а й як автор епічної поеми «Золоті Ворота», як драматург.

Уся творча спадщина Василя Пачовського була підпорядкована патріотичній ідеї: він, як і багато його сучасників, свідомо і беззастережно віддавав свій талант служінню рідному народові, утвердженню високих ідеалів розбудови власної держави. Особливо красномовним у цьому сенсі є його вірш «Сон української ночі» (1903). Утверджуючи ідею створення Української держави, В. Пачовський закликав:

*Хто живий, уставай, меч у руки хватай,  
На Україну трубить Богдан,  
До борби, до борби кличе голос труби,  
Люд встає від Кавказу по Сян,  
Наш народ – великан на ляха, москаля  
В бій піде і поборе в борбі,  
Від Кавказу по Сян українська земля,  
Землю цю відберемо собі [7].*

В. Ходанич зазначає: «Пачовський був правий в одному: без національної ідеї не може бути міцної держави, яка може відбутися тільки тоді, коли ідея оволодіє широкими українськими масами». На думку дослідника, «В. Пачовський бачив подальший розвиток українства тільки у завоюванні свободи, досягненні рівності й братерства як духовних цінностей. Це могло здійснитися лише через національне визволення. Свобода розглядалася В. Пачовським як національна незалежність, рівність – як національна рівність, право на самовизначення, братерство – як національне єднання у власній державній організації» [8].

У роки першої світової війни Пачовський служив старшиною австрійської армії, згодом працював у таборах для військовополонених російської армії, серед яких було багато українців. «Це була нелегка робота – вести курси української мови та історії України. Але багато з тих, які пройшли ці курси, стали активними учасниками УНР, боролися за її державне утвердження» [9]. Отже, все життя В. Пачовський прагнув «розбудити новий тип українця-державника» [10]. Ця ідея так глибоко проникла в його душу, що обмежувала, а то й перекривала інші людські зацікавлення, від-

волікала від турбот сімейного життя та думок про своє майбутнє [11]. Сам письменник признався: «Кров'ю серця написав я тридцять книжок державницького змісту, де вирізьбив ряд українських князів, змалював ряд гетьманів в освітленню тисячоліття, аби получити давнє з новим та з минулого прийдешнє привести до воскресіння для храму нашої держави... Доки ми є поневолена нація, доти мистецтво мусить заступати храм держави» [12].

У 1919 р. В. Пачовський під впливом галицьких та східноукраїнських політиків лівої орієнтації захопився ідеями соціалізму, але, як стверджує С. Ярема, знайшов у собі сили й мужність і виступив проти «згубної капітулянтської політики» Винниченка та його однодумців, що викликало «цілу бурю і багатьох примусило задуматися» [13].

Ідею державотворення й підготовки української молоді західноукраїнських земель до втілення її в життя Василь Пачовський повсякчас обстоював не тільки в своїх працях, а й у педагогічній роботі. Майже все життя він працював учителем – спочатку (1905-1909) у Станіславській гімназії (заступник учителя – суплет), потім – з 1909 по 1914 р. – у філії Української академічної гімназії (Львів) на тій же посаді. Набутий досвід викладацької діяльності допоміг Пачовському під час роботи в австрійських таборах для військовополонених (вів курси української мови й історії), а також на Закарпатті.

Педагогічна й просвітницька діяльність В. Пачовського на Закарпатті тісно пов'язана із становленням та розвитком руської (української) гімназії в Береговому (працював із жовтня 1920 до літа 1929 р.). Водночас він не полишав і віршування. Такі його твори як «Скарб Руської землі», «Срібний дзвін», спрямовані на розвиток національного самоусвідомлення, пізнання минулого рідного краю, його звичаїв, мови. Вони публікувалися в дитячих журналах «Віночок для підкарпатських діточок», «Пчілка», у газеті «Наука». Цими виданнями педагог користувався на уроках рідної мови. «Вірші патріотичного спрямування, – зауважує М. Гриць, – В. Пачовський часто цитував на своїх уроках (викладав історію, українську мову та географію)» [14].

В. Пачовський був учителем за покликанням. Дослідник С. Ньорба, аналізуючи його педагогічну діяльність, характеризує Василя Миколайловича як людину, що «любить свою справу, розуміє своїх вихованців». В. Пачовський підбирав навчальний матеріал так, щоб на його основі організувати творче спілкування з учнями (включити їх до діалогу). Протягом

усього навчально-виховного процесу він прищеплював гімназістам любов до знань, до історії краю, в якому вони живуть ...». Він умів знаходити найбільш ефективні засоби впливу на учнів, ураховував при спілкуванні з гімназістами їх індивідуально-психологічні особливості. Адже у 5 класі, наприклад, де він був класним наставником у 1926/1927 н. р., було 42 дітей, 42 характера. До кожного з них він зміг знайти підхід, тим більше, що географія їхніх рідних місць була великою: були діти не тільки з різних куточків Закарпаття, а й із Румунії, Польщі, Угорщини, Словаччини, Чехії, Росії [15]. Багато працював В. Пачовський із гімназістами і в позаурочний час. З його ініціативи в гімназії діяв гурток самоосвіти молоді «для плекання, – читаємо у щорічнику гімназії за 1920/21 р., – слов'янської свідомості отчитами і декламаціями учнів».

Перше засідання гуртка, на якому були присутні 30 учнів, відбулося 23 січня 1921 р. Гуртківці-гімназисти читали підготовлені самостійно реферати (вчитель допомагав учням добирати необхідний матеріал для їх написання), виступали з цікавими повідомленнями, влаштовували тематичні дискусії, в яких педагог брав активну участь [16].

В. Пачовський постійно і наполегливо працював над формуванням у дитини національної самосвідомості. Він був одним із тих українських емігрантів, які «пристосувалися до світогляду місцевого громадянства й не накидували своїх ідей згори, а підготовляли їх до самостійної національної праці» [17].

Так, працюючи на Закарпатті професором української гімназії в Береговому, Василь Миколайович повсякчас наголошував на зростанні «...національної свідомості, що росте помітно з кожним роком, кожним місяцем, кожним тижнем, ...був... свідком цього росту свідомості: Руснаків на Русинів, Русинів на Українців» [18]. Він усіляко підтримував галицьких учителів, які, важко працюючи в Закарпатті, мали їздити селами «стягати голих, босих і голодних дітей, де ...вибирали найспосібніші діти з-під селянських стріх, підготовляли їх до школи» [19]. Сучасники згадували, що «у такий складний історичний період у нашому краї, коли часто мінялася влада, не було чітких державних кордонів, — «професори», як їх тоді величали, зуміли знайти серед босоногої сільської бідноти тих дітей, які хотіли навчатися, зуміли сприйняти і пронести через усе своє життя українське слово...» [20]. Але, незважаючи на всілякі прикросці, результати наполегливої роботи були вражаючими. Діти приходили до школи «переважно свідомі своєї національної приналежності, а при дальшій освідомлюючій

праці професорів-українців в гімназії їхня свідомість кріпшала так, що сьогодні всі середні школи, крім Мукачівської, овіяні національним духом, випускають ідейну, свідому молодь, яка розсіяна по селах, стає розсадником національної свідомості Закарпаття» [21].

Сам В. Пачовський згадував: «...під нашої руки за тих 10 літ, що я там був, росло молоде покоління в середніх школах, з року на рік побільшуючи й число молодих діячів, сяючих ідеєю України, якої не знищить уже ніяка сила» [22].

Творчість, громадська та наукова діяльність В. Пачовського були тісно пов'язані із суспільним життям Закарпаття 20-х років ХХ ст., де він активно включився у процес національно-культурного відродження Срібної Землі. Народний дім у Береговому став центром усіх громадсько-політичних зустрічей: тут відбувалися вечори, театральні постановки п'єс українських авторів, до яких активно прилучився й В. Пачовський. Як очільник громадсько-просвітницького руху краю, він узяв активну участь в організації та діяльності закарпатської «Просвіти», видавав разом із Володимиром Бирчаком тижневик «Народ», підтримував спроби закарпатських українських письменників творити народною мовою. З-під його пера вийшла у світ брошура «Що то Просвіта?» (Ужгород, 1920. – 11 с).

В. Пачовський підтримував паростки державотворчої діяльності української молоді Закарпаття. Так, коли, незважаючи на перешкоди чеського уряду, понад 1500 юнаків і дівчат «заманіфестували в столиці Закарпаття Ужгороді під синьо-жовтими прапорами культурну єдність Закарпаття з галичанами й всіма українцями на всіх українських землях», він з упевненістю стверджував, що «цей народовецький рух серед молоді Закарпаття здобуває й серед старшого громадянства, стає хлібом-сіллю молоді генерації і...з того народовецького напрямку витвориться нова й найсильніша, незалежна партія зі свідомим національним стремлінням культурної єдності з Україною» [23].

Заслугує на увагу науковий доробок педагога. Наскрізною темою його наукових праць стали ідеї державотворення, які й нині не втратили актуальності і значущості. Дослідженнями «Історія Підкарпатської України» (1921) та «Срібна Земля. Тисячоліття Карпатської України» (1938) В. Пачовський на основі конкретних історичних фактів простежує тісні зв'язки між українцями по обидва боки Карпат. Та й у своїй поетичній творчості – поемах «Срібний дзвін» (1921), «Князь Лаборець» (1923), «Князь Лев на Срібній Землі» (1930-1933) – він намагався осмислити

історичне минуле краю в душі соборності українських земель. За справедливою оцінкою літературознавця М. Льницького лейтмотивом творчості В. Пачовського була національна ідея – через міфологічні персонажі українського фольклору він виводив свій образ історії України як тугу за державністю.

Десять років (1920-1929), прожитих на Закарпатті, він називав найбільш зрілими й плідними роками свого життя. Однак політична, громадсько-просвітницька діяльність ішла врозрід з політикою чеського уряду, тому він у 1929 р. був змушений повернутися до Галичини, де ледь отримав посаду заступника вчителя в Перемишльській державній українській чоловічій гімназії (викладав мову й літературу, історію й географію) та вихователя (лектора) в учнівській бурсі (інтернаті) імені Миколая. В процесі роботи контрактним учителем у цій гімназії (1929-1933) виразно проявилася чітка громадсько-патріотична позиція В. Пачовського. Сама атмосфера, створена викладацьким складом (З. Храпливий – фізика і математика, Д. Лук'янович – управитель, а згодом – директор гімназії та ін.), сприяла прищепленню молоді найкращих рис людини і громадянина.

Цікавими є спогади І. Кривуцького – учня польської гімназії, який мешкав разом із учнями української і добре знав, чим вони живуть. Він щиро захоплювався тим, що «більшість учителів в українській гімназії, якщо не всі, були патріотами. Крім знань з предметів, вони прищеплювали учням любов до України, до народу, почуття людської гідності, справедливості, пошани до старших, до слабих, культуру поведінки» [24]. Більше того, хлопець паралельно з ними самотужки вивчив українську мову, літературу та історію.

Здійснюючи виховний вплив на українську молодь здебільшого за місцем проживання учнів, педагоги формували в них національну свідомість, готуючи до державотворчих процесів. Як згадує колишній учень гімназії Йосип Мельник, «у гуртожитках виховання мало високий ідейно-патріотичний рівень, оскільки польська влада не втручалася до внутрішнього розпорядку... Це давало можливість наставникам керувати виховною роботою так, як їм підказувала їхня совість і знання» [25].

В. Пачовський ніколи не зрікався своїх патріотичних поглядів. Так, виступаючи на Шевченківському святі в 1933 р., поет і педагог різко осудив тих українців, які вислугувалися перед поляками для власної вигоди, що спричинило чергову втрату ним місця роботи. І навіть за таких умов не припиняв своєї просвітницької роботи, продовжуючи брати активну участь

у вихованні молоді на ідеях державотворення. Згодом він згадував, що був змушений жити «в одній кімнаті бурси св. Миколая, практично не мав державних ресурсів і заробляв на хліб лекціями та виданням своїх поезій». Щотижня в читальні влаштував лекції з історії України, що робили учнівську молодь «свідомими свого походження і свого призначення» [26]. Кожна лекція супроводилася віршем на дану тему.

Урешті-решт перебування в Перемишлі стає неможливим, і В. Пачовський вирішив переїхати до Львова, де жив бідно. У 1934-1935 рр. працював в Українському педагогічному товаристві «Рідна школа», підробляв лекціями в середніх школах міста й водночас у Науковому товаристві імені Т. Шевченка займався перекладами літописів сучасною українською мовою. Та попри все авторитет Василя Пачовського серед західноукраїнських освітян був дуже високим. Про це свідчить такий факт: коли готувався Перший Український Педагогічний Конгрес (відбувся у Львові 1935 р.), то одну з основних доповідей було доручено виголосити саме йому. Її по праву можна вважати однією з найбільш цікавих і знаменних подій в історії західноукраїнського шкільництва міжвоєнного періоду. Саме тут Пачовський виклав цілу програму побудови української школи; деякі його положення й пропозиції не втратили своєї актуальності на сучасному етапі розвитку держави. У доповіді він стверджував, що головне завдання українських учителів полягає в національному вихованні молоді, якій треба прищепити «гордість за свою національну культуру, що є свідомством нашої рівновартості з державними націями» [27].

Тому педагог вважав «хребетним стрижнем» школи проїняту національним духом «науку українознавства, в склад якої входить мова, література, історія, пластичне мистецтво, музика українського народу та географія земель, заселених українцями» [28]. В результаті «українська дитина мусить засвоїти собі культуру цілого українського народу на всій його етнографічній території» [29].

Особливо цікавими були міркування Василя Пачовського щодо викладання української літератури, оскільки він спирався не лише на власний педагогічний досвід, а й на досвід поета. Перспективним, зокрема, є його бачення принципів викладання української літератури. Він виступав проти побудови курсу за історичним (хронологічним) принципом. Педагог-науковець обстоював інший підхід, який можна було б назвати проблемним. Учений аргументував свою позицію так: «Мусимо тямити, що і в найвищих клясах шкіл маємо виховувати не істориків літератури, але образо-

ваних громадян, спосібних до позитивної праці...» [30]. Отже, навіть розробляючи питання методики викладання української літератури, принципи побудови навчальних програм, на перше місце він ставив ідеї державницького виховання підростаючого покоління, підготовки його до побудови власної держави.

Ознайомлення з доповіддю, творами Василя Пачовського [31] дає можливість констатувати, що видатного поета й методиста насамперед приваблювали теми загальнолюдського спрямування, однак ними не обмежувався. «...Для українців як недержавної нації, – зазначав він, – опріч творів загальнолюдського змісту треба виводити твори державно-творчого змісту з красного письменства» [32].

Чітко простежується державотворча ідея Василя Пачовського і у його брошурі «Українці як нація». У ній він оспівував український народ, «що витворив такі високі чуття і артизмом пісні та думи, що в часі сили козацької мав найвищу просвіту з усіх Славян, що в життю родинним витворив таке культурне право і погляд на подружжя, якого щойно тепер добивається Західна Європа; народ, що перший в новітній культурі постав індивідуалізм на основу етики (Сковорода), народ, що перший вивісив стяг революції демократичної і спромігся на такі великанські рухи, народ, що перший поставив постулат національної держави (Виговський), народ, що видав десятками такі великі індивідуальності на своїх полях, ...не дасть зосимілювати себе... і має перед собою будучність, бо лінія його життя іде в гору і прийде час його слова серед людства – а від виховання залежить, чи се буде скоріше чи пізніше...» [33]. В. Пачовський висловлює упевненість, що Україна буде самостійною державою, але це, за його твердженням, багато в чому залежить від виховання молодого покоління.

Як бачимо, все своє життя, незважаючи на галузь досліджень, рід занять, В. Пачовський обстоював і доводив у повсякденному житті своєю поведінкою ідею державотворення, без якої не можна збудувати незалежну державу — Україну. Василь Пачовський, який був «талановитим педагогом, улюбленцем молоді, ...виховав цілі покоління прогресивної, патріотично настроєної інтелігенції краю» [34].

Таким чином, суспільно-політичні погляди В. Пачовського ґрунтувалися на українській національній ідеї, що як свідомий духовний організм живила його з більшою чи меншою силою впливу і створювала національно-духовний ґрунт для здорового поступального розвитку українства, постійно служила формуванню й утвердженню національної свідомості й національної єдності.

1. Пачовський В. Проблеми української літератури і мистецтва // Дзвін. – Львів, 1935. – С. 183.

2. Ярема С. Василь Пачовський зблизька і з віддалів років // Василь Пачовський у контексті історії та культури України. – Ужгород: Закарпаття, 2000. – С. 9.

3. Справа про виключення учня державної гімназії в м. Золочеві Пачовського Василя із-за виголошеної ним політичної промови на похороні однокласника // Центральний державний історичний архів України (м. Львів), ф. 171, оп. 3, спр. 706, арк. 4.

4. Там само. – Арк. 5.

5. Тарнавський О. Поет Василь Пачовський // Василь Пачовський. Збір. творів. В 2 т. – Т. 1. – Філадельфія; Нью-Йорк; Торонто: Об'єднання українських письменників «Слово», 1985. – С. 17.

6. Там само. – С. 17.

7. Там само. – С. 19.

8. Ходанич В. Суспільно-політичні погляди Василя Пачовського // Василь Пачовський у контексті історії та культури України. – Ужгород: Закарпаття, 2001. – С. 380.

9. Там само. – С. 380.

10. Там само. – С. 378.

11. Ярема С. Василь Пачовський зблизька і з віддалів років. – С. 10.

12. Пачовський В. Моя сповідь // Дзвони: Літ.-наук. місячник. – 1934. – Річник 4. – Ч. 4. – С. 156.

13. Ярема С. Василь Пачовський зблизька і з віддалів років. – С. 11.

14. Василь Пачовський – патріот Закарпаття // Василь Пачовський у контексті історії та культури України. – Ужгород: Закарпаття, 2001. – С. 291.

15. Ньорба С. Педагогічна діяльність В. Пачовського у Берегівській гімназії // Василь Пачовський у контексті історії та культури України: Наук. зб. – Ужгород: Закарпаття, 2001. – С. 339.

16. Там само.

17. Пачовський В. Срібна Земля. Тисячоліття Карпатської України: Нарис історії з картами / Упоряд. В. Зілгалов. – Ужгород: Закарпаття, 1993. – С. 77-78.

18. Пачовський Василь. Праця галицьких учителів на Закарпатті // Учительське Слово. – 1929. – Ч. 10. – С. 13.

19. Там само. – С. 14.

20. Маргітч К. Василь Пачовський – пропагандист ідей українства на Березівщині // Василь Пачовський у контексті історії та культури України: Наук. зб. – Ужгород: Закарпаття, 2001. – С. 334.

21. Пачовський Василь. Праця галицьких учителів на Закарпатті. – С. 14.

22. Пачовський В. Срібна Земля. Тисячоліття Карпатської України: Нарис історії з картами. – С. 78.

23. Пачовський Василь. Праця галицьких учителів на Закарпатті. – С. 15.

24. Кривуцький І. Викладачі // Українська державна чоловіча гімназія у Перемишлі. 1895-1995 / Упоряд. І.Гнаткевич. – Дрогобич, 1995. – С. 51.

25. Мельник Й. Виховання учнівської молоді в Перемишльській гімназії // Українська державна чоловіча гімназія у Перемишлі. – С. 47.

26. Там само. – С. 48.

27. Пачовський В. Українознавство у вихованні молоді // Перший Український Педагогічний Конгрес. 1935. – Львів, 1938. – С. 89.

28. Там само. – С. 90.

29. Там само. – С. 93.

30. Там само. – С. 95.

31. Завгородня Т. Василь Пачовський про вивчення української літератури в школі // Дивослово. – 1999. – № 6. – С. 37-38.

32. Пачовський В. Українознавство у вихованні молоді... – С. 96.

33. Пачовський В. Українці як нація. – Торонто, 1918. – С. 16.

34. Опіярі В. Вітальне слово // Василь Пачовський у контексті історії та культури України – Ужгород: Закарпаття, 2001. – С. 8.

*Шлях освіти. – 2007. – № 4. – С. 48-52.*

### ГАЛИЦЬКИЙ ПЕДАГОГ ІЛЛЯ КОКОРУДЗ

Ілля Кокорудз (31. 07. 1857 – 2. 06. 1933) – відомий галицький педагог, культурно-освітній діяч, науковець-україніст народився у м. Яворів Львівської області. Він походив із міщанської родини.

Після закінчення початкової школи Ілля Кокорудз вступив до Львівської академічної гімназії, де зарекомендував себе здібним і працьовитим учнем. На його майбутню долю мали вплив події, які відбулися під час його навчання у восьмому класі. Будучи єдиною дитиною у батьків, він

подав прохання про звільнення від військової служби. Але це прохання, не зважаючи на всі протекції, владою не було задовільнено, і Кокорудз повинен був йти до війська на три роки. Склавши у 1897 році із відзнакою іспит зрілості, він за рекомендацією директора гімназії о. Василя Ільницького звернувся з проханням до Відня про надання йому існуючої тоді стипендії Франца Йосифа – Єлисафети і, залучивши всі шкільні свідоцтва, вніс прохання до самого цісаря признати йому права «однорічного охотника» (звільнення на певний термін від військової служби).

Після закінчення гімназії з 1 жовтня 1879 р. Ілля Кокорудз приступив до дійсної військової служби в Перемишлі. Однак, тільки з'явившись на службу, він дізнався, що за ним признали права однорічного охотника. Звичайно, він дуже був тим задоволений і негайно, одержавши відпустку, поїхав до рідні. У Яворові Ілля Кокорудз одержав повідомлення, що йому було надано згадану вище стипендію. Таким чином, було позитивно розв'язано такі важливі проблеми у житті І. Кокорудза, які, безперечно, вплинули на його долю в подальшому.

Отримавши матеріальну підтримку у вигляді стипендії, він став студентом філософського факультету Львівського університету, про який віддавна мріяв. Під час навчання Кокорудз посилено студіював українську мову та літературу (проф. Омелян Огоновський), класичну філологію (проф. Венцлевський та Цвіклінський), педагогіку (проф. Черкаський), психологію (доц. Охорович), польську і німецьку мови та літератури (доц. Брікнер, проф. Ліске, проф. Завера, проф. Пілята). Отже, можна стверджувати, що важливим чинником становлення І. Кокорудза як педагога, фахівця і громадянина був вплив відомих науковців, цікавих викладачів. Навчаючись в університеті, майбутній педагог поглиблював знання з латинської, грецької та української мов, приймаючи активну участь у наукових семінарах. На другому році філософічних студій він закінчив однорічну військову службу і, склавши іспит, був іменований «поручником у резерв». Варто відзначити, що у студентські роки Кокорудз був одним із близьких товаришів Івана Франка і співробітничав у редактованих ним видавництвах.

Упродовж всього періоду навчання в університеті І. Кокорудз брав активну участь в роботі академічного товариства «Дружній Лихвар» (був його виділовий) і постійно займався в літературно-науковому гуртку. У 1882 р. в університеті з іншими товаришами-філологами він започаткував український класично-філологічний гурток, який, на жаль, невдовзі розпався. Як делегат «Дружного Лихваря», І. Кокорудз приймав участь в анкеті,

що постановила 1879 року заснувати періодичне видання під назвою «Діло». Він протягом тривалого часу постійно співпрацював з редакцією цієї газети.

1883 р., коли ще навчався в університеті, за пропозицією В. Ільницького – директора української гімназії в Перемишлі – Кокорудз пішов працювати помічником заступника вчителя. 1884 року, після звільнення від шкільних обов'язків, І. Кокорудз почав готуватися до вчительського іспиту з української мови і літератури – головного предмету та класичної філології, як побічного предмету для гімназій з українською, польською, німецькою мовою викладання, який успішно склав у липні 1885 р. Склавши іспит, він у жовтні того ж року був призначений на посаду заступника вчителя в німецькій гімназії в м. Броди (сучасна Львівська обл.). Тут він викладав в гімназії класичну філологію як головний предмет. Одночасно він продовжував приймати участь у громадській роботі, зокрема, був одним із засновників гуртка «Шкільна Поміч», який надавала допомогу українській гімназійній молоді, виступав з лекціями перед членами «Товариства вчителів вищих шкіл», ознайомлюючи польське населення з українським письменством. Після однієї з таких лекцій його навіть звинуватили в тому, що нібито він у своєму виступі закликав до національної ненависті. Після проведеного розслідування краєвий суд визнав його невинним і дозволив їй надалі виступати з лекціями.

У 1890 р. І. Кокорудз був переведений на роботу у Станіславську гімназію на посаду учителя й одержав титул професора. Директором гімназії був уродженець Закарпатської України, вельмишанований всіма, хоча «як шеф дуже вимагаючий» – І. Керекіярто [1, с. 199]. За його ініціативою учнівська молодь почала щороку проводити Шевченківські вечорниці. Поряд із вчительською працею він вів активну літературно-наукову діяльність, брав дієву участь у роботі гуртка народовецької інтелігенції.

1892 р. у Станіславі І. Кокорудз одружився з Іванною Чачковською, дочкою директора реальної школи. Коли ж її у 1894 році обрали головою «Товариства руських жінок» у Станіславі, чоловік допомагав їй у піднесенні й активізації діяльності товариства. Жінка старалась залучити до діяльності в товаристві якнайбільше членів. Щоб зацікавити жінок діяльністю товариства і сформуванню позитивне ставлення до нього в широких кругах української суспільності, вона започаткувала вперше в Станіславі для дітей вечорниці на Миколая. Для цього вона організувала дітей з українських інтелігентних родин й підготувала їх до виконання

дитячої оперети «Коза дереза» М. Лисенка. Після виступу «повстав справжній ентузіазм у численно зібраної публіки» [2, с. 246]. Потім, організовуючи лекції, малі і великі вечорниці тощо, родина Кокорудз намагалася зібрати якнайбільше грошей на відкриття інституту для приїжджих українських дівчат, що навчалися у публічних школах Станіслава. Їм вдалось протягом одного року зібрати більше ніж 800 злотих, і вже 1895/96 навчальному році планувалося відкрити згаданий інститут, але за багатьох обставин цього не сталося. Тоді жінка запропонувала, щоб до інституту замість платної служби для обслуговуючого персоналу приймати українських послушниць без оплати, за рекомендацією о. Селюцького. На те особи, які були зовсім неприхильні до відкриття інституту, почали розголошувати, що ніби то голова хоче віддати інститут єзуїтам. Тому питання про відкриття інституту було загальмоване. Як бачимо, дружина І. Кокорудза, як і її чоловік, була подвижницею освітньої справи і, незважаючи на перепони, продовжувала шукати шляхи реального втілення в життя української спільноти своїх задумів.

Про діяльність Кокорудза в Станіславі можна дізнатися з листів педагога до редактора часопису «Діло» Івана Белея (автобіографія Кокорудза, як і його 11 листів до Белея зберігаються в Бібліотеці Наукового Товариства імені Т. Шевченка у Львові). Там Кокорудз розповідає про свою просвітницьку діяльність в товариствах і різних інституціях. Особливо цікавим є лист від 24 жовтня 1894 р., де Кокорудз звертався до Белея з проханням за випускника станіславської гімназії Лева Турбацького, який, за словами педагога, був «чесним і здібним молодцем». Але скінчивши гімназію в крайній біді, Турбацький не зміг продовжити навчання на факультеті правознавства Львівського університету, де не мав ніяких знайомих. Тому Кокорудз звернувся з проханням до Белея, щоб той допоміг йому знайти роботу в редакції газети «Діло» (йшлося, наприклад, про посаду коректора, перекладача тощо) або в експедиціях у товариствах «Просвіта» чи «Дністер». І. Кокорудз так писав про Л. Турбацького: «він хлопець, як кажу, здібний і може статись пожиточним помічником. Шкода би було такого розвиненого молодця; не треба йому дати знидіти або пустити на службу чужим богам» [3, с. 219]. Цитований лист яскраво свідчить про турботливе ставлення педагога до талановитої української молоді, намагання допомогти їй у професійному зростанні.

У 1896 р. І. Кокорудз переїжджає до Львова. Прихильні станіславські українці «уладили на прощання обох прощальний бенкет і на пам'ятку всі



разом відфотографувались» [2, с. 246], що, безперечно, є свідченням великої поваги до педагога і його дружини. На новому місці він спочатку працює на посаді професора Львівської академічної гімназії. Зважаючи на те, що він був скромною людиною і не належав до тих, що стараються «засвітитися», а навпаки, завжди чесно виконував те, що було найбільш необхідним для громади, був зразком тихого вельми товариського громадянина, його було призначено директором цієї гімназії. Він займав цю посаду упродовж 18 років (1909-1927). У цей час, як зауважує Д. Герцюк, розкрився його талант непересічного педагога, організатора, наставника і вихователя української молоді. На цьому поприщі Кокорудз підтримав і розвинув ліпші традиції своїх попередників, зумів провести гімназію через важкі воєнні і повоєнні роки, піднести її на високий рівень [4, с. 202]. Утім, відповідно до закону Кокорудз мусив піти на пенсію.

Усе своє життя І. Кокорудз присвятив педагогічній діяльності, яка тісно була пов'язана з його літературною працею. Свою літературну діяльність він розпочав уже в шостому класі гімназії, виступаючи з лекціями на сходах товаришів у гуртку, у восьмому класі виступав з читанням власних віршів. Навчаючись в університеті, Кокорудз приймав активну участь в історико-науковому гуртку, у студентському допомоговому товаристві «Дружній Лихвар», засновником якого у Львові був відомий педагог, громадсько-просвітницький діяч, редактор і видавець, автор низки підручників та посібників з української мови і літератури для народних шкіл, українських учительських семінарій Омелян Партицький.

Перша літературна розвідка І. Кокорудза, що з'явилася друком у «Зорі» (1885, чч. 15-19) (саме в цей час редактором цього двотижневика теж був О. Партицький), була присвячена темі: «Посланіє Т. Шевченка. Естетично-критична студія». Взагалі педагог велике значення надавав проблемам творчості велетня українського народу Тарасу Шевченка. Так, у часописі «Діло» була надрукована його доповідь «Думки Шевченка, їх генеза і мотиви» (1892, ч. 149-150), що була виголошена 1892 р. на Шевченкових вечорницях в Станіславові.

Надалі Кокорудз друкував свої розвідки, рецензії, виступи, кореспонденції в «Зорі», в «Правді», в «Ділі», в «Записках» Наукового Товариства ім. Шевченка. Взагалі він є автором близько 40 наукових і літературних праць, які надруковано як в окремих виданнях, так й у різних журналах і часописах. Найважливішими серед них є: «Маркіян Шашкевич і народні пісні» («Зоря», 1887), «О мітології словянській» («Зоря», 1888), «Десяти-

літна діяльність Товариства руских Женин в Станіславові» (1895, ч. 290), «Pzawid Papisowni ruskiejze slownikiem» (Lwow, 1904), «Професор Д-р Омелян Огоновський. Єго житє і твори» (IV том Записок Наукового товариства ім. Шевченка), «Вражіння з подорожі на Україну і Крим в 1901», «Перший архельогічний конгрес в Атенях» (1905), «Спомини з Атен» (1906), «Старинна штука у ватиканським музею в Римі» (1907), «По якому вчити би граматики руської мови в гімназіях» (1910). Крім цього, І. Кокорудз написав чимало рецензій на шкільні підручники з української, латинської і грецької мов. За досягнуті наукові успіхи, а особливо за працю, присвячену діяльності професора. Ом. Огоновського, у 1899 р. він був обраний дійсним членом Наукового Товариства ім. Шевченка у Львові. Тривалий час Кокорудз був заступником голови філологічної секції, а пізніше головою комісії з питань класичної філології.

Протягом всього життя І. Кокорудз багато часу приділяв громадській роботі, де «тільки народня справа того вимагала» [2, с. 246]. Він був взірцем громадянина, що «все своє життя віддав щоденній, муравлиній, невдячній праці для загалу» [5].

Ще наприкінці 90-х років XIX століття І. Кокорудз як активний член товариства «Руська Бесіда» організовував масові свята, постійно виступав з доповідями або лекціями у філіях товариства «Просвіта», не тільки в місті, але й на селі, зокрема, в сільських читальнях. У «Товаристві руських женщин» він один рік виконував обов'язки секретаря (1890 р.), був одним із засновників «Руського Клубу» і навіть директором в «Банку Зв'язковім». Більше року (1895/96) він був вимушений вести діла того банку самостійно, навчившись для цієї мети основних правил бухгалтерії.

Про авторитет педагога свідчить той факт, що коли помер директор української гімназії в Яворові Василь Льницький, то саме Кокорудз і як член товариств і як учень покійного представляв львівські громадські товариства на похороні в Підпечарах (біля Станіслава) і виступив на могилі з промовою,

Прибувши 1895 р. до Львова, Кокорудз зразу ж увійшов в українські товариства, був обраний до відділів «Наукового Товариства ім. Шевченка», «Руської Бесіди», «Руського Педагогічного Товариства» тощо.

Коли ж І. Кокорудз вийшов на пенсію після 44 років напруженої педагогічної праці, то, маючи багато енергії та бажання працювати, не пішов на заслужений відпочинок, а дав згоду очолити Товариство «Рідна школа». «На цім становищі, – як відзначала тодішня преса, – необхідна була людина

залізної руки, великого такту, докладного знання рідношкільної дійсності і вимог хвилі на виховному полі, яка всеціло б присвятила себе Рідній школі, яка зуміла би зробитися авторитетом, до якого має повне довір'я ціле українське суспільство» [6, с. 154]. Саме таким провідником, який започаткував нову добу в історії Товариства, став Ілля Кокорудз, який з 1927 р. повністю віддався діяльності товариства «Рідна Школа». Як зазначалось у газеті «Діло», він «в часи найбільшої фінансової скрути та найтяжчих ударів не випускав керма із рук, не тікав від відповідальності, як то не раз роблять люди вузьких горизонтів і малої віри, йдучи по лінії найменшого опору» [5].

Взагалі ім'я І. Кокорудзи золотими літерами вписано в історію «Рідної школи». Діяльність Товариства під його керівництвом у 1927-1933 рр. була піднесена на найвищий рівень. Так, завдяки зусиллям Головної управи, отримали свій подальший розвиток різноманітні акції товариства, розпочаті у попередні роки, були започатковані і нові освітньо-виховні ініціативи. Помітно зростала чисельність дитячих садків, загальноосвітніх і фахових шкіл; навчальними планами загальноосвітніх закладів на 1931/1932 н. р. було передбачено навчання учнів кооперації і відповідно організовано спеціальні курси для рідношкільного учительства; посилилась увага до організації професійної орієнтації учнівської молоді, її професійного самовизначення відповідно до особистих нахилів, здібностей та врахування суспільних потреб для чого почала функціонувати при Головній управі «Українська порада для вибору звання». Слід відзначити, що в рік 50-річчя Товариства було започатковано будівництво у Львові трьох фахових шкіл (чоловічі торговельно-кооперативна і промислова та жіноча ремісничо-промислова); відновлено випуск журналу «Рідна школа» – друкованого органу Товариства. З 1932 аж до 1939 р. цей журнал був «трибуною у найбільшій під ставових справах української нації, якими є шкільництво і виховання та дороговказом у її змаганнях» [7, с. 5].

Не менш вагомим для національного виховання української молоді стало ініціювання Головною управою, починаючи з 1932 р., організації при гуртках «Рідної школи» так званих секцій доросту. Головна мета полягала в тому, щоб «дати нації людей здібних до організованого співжиття на ідейному підкладі свідомої приналежності до української нації», а це реалізовувалося шляхом самоосвіти молоді на гурткових сходинах, фізичного вишколу, плекання релігійності та духовної культури [8, с. 4].

Живим пам'ятником педагогу стали навчальні заклади, що були відкриті завдяки його фундаціям. Висловлюючи свою останню волю, І. Кокорудз заповів «Рідній школі» значну частину свого майна, грошових заощаджень. Так, в с. Дора (поблизу Ворохти) він віддав зі своєї власності приміщення для приватної народної школи товариства «Рідна Школа» і ремісничо-промислової школи. За його кошти був побудований будинок, у якому в 1933 р. була розміщена дівоча українська приватна гуманітарна гімназія, що носила назву «Жіноча гімназія «Рідної Школи» імені Іванни та Іллі Кокорудзів [9, с. 203]. За словами С. Шаха, це був «останній традиційний галицький патріот, що ціле життя щадив на те, щоб опісля віддати заощаджений гріш своїй вбогій суспільності» [10, с. 50].

І. Кокорудз був врівноваженою, відповідальною людиною, яка ставилася з розумінням до різних проблем, котрі не повинні були йти в супереч вимогам часу та інтересам товариства «Рідна школа». Як голова «Рідної Школи» був «просто ідеальний і тому ця установа потерпіла з його смертю справді велику втрату» [5].

І. Кокорудз – директор академічної гімназії, голова «Рідної Школи», дійсний член Наукового Товариства ім. Шевченка, голова «Союзу Українських Власників Реальностей» і т.д. помер 2 червня 1933 року на 77 році життя. У некролозі зазначалося, що він помер «з почуттям добре сповненого обов'язку на тій тяжкій, але почесній позиції, на якій поставила його воля громадянства» [5]. Тому не дивно, що його похорони, які відбулися у Львові 5 червня 1933 р., перетворилися у величезну маніфестацію, що розтягнулася по вулицям Львова більше як на кілометр і «в якій взяли участь маси народу і всі школи товариства, складаючи ось так подяку і поклін заслуженому рідношкільному діячеві і патріотові» [11].

На похоронах І. Кокорудза із промовами виступили д-р Кость Левицький, новопризначений директор гімназії д-р Денис Лукіянович, від «Рідної школи» і «Просвіти» – д-р М. Коновалець, від Наукового Товариства ім. Шевченка – проф. д-р Гординський, від рідношкільного учительства К. Малицька, Г. Творидло – від батьків учнів, мгр. Ю. Старосольський – від студентства, П. Ігнат – від «Союзу Українських Власників Реальностей» і наприкінці Лев Ясінчук – від керівництва «Рідної школи».

Похований І. Кокорудз на Личаківському цвинтарі у Львові.

Підсумком життя Іллі Кокорудза можуть бути слова зі статті в газеті «Новий час», присвяченій другій річниці його смерті: «Він був зразком українського виховника, громадянина, патріота, він належав до тих немногих, що для народу все віддали, що для нього змогли» [12].

1. Струтинській М. Ілля Кукурудз (Біографічний нарис) // Рідна школа. – 1933. – Ч.12. – С.199-200.
2. Ілля Кокурудз про своє життя // Рідна школа. – 1938. – Ч. 15-16. – 15 серпня. – С. 245-252
3. Ілля Кокорудз про своє життя до 1897 р. // Рідна школа. – 1938. – Ч.13-14. – 15 липня. – С.219-220.
4. Герцюк Д. Ілля Кокорудз. Голова Товариства у 1927-1933 рр. // Товариство «Рідна Школа»: історія і сучасність: – Науковий альманах. / Упоряд. і наук. ред. Д. Герцюк; С. Ярема. – Львів: Вид-во Львів. край. т-ва «Рідна школа», каф. педагогіки ЛНУ ім. Івана Франка, 2001. – Ч. 1. – С. 202-205.
5. Ілля Кокорудз // Діло. – 1933. – 4 червня (ч. 142). – С.1.
6. Ілля Кокорудз // Рідна школа. – 1933. – Ч. 11. – С. 154.
7. Рідна школа. – 1932. – 1 січня. – С. 4-8.
8. Правильник організації Гуртків Доросту при Кружках Рідної школи. – Львів, 1935. – 17 с.
9. Шах С. Львів – місто моєї молодості (Спомин присвячений Тіням забутих Львов'ян). – Мюнхен. В-во: «Християнський Голос», Т. I, 1955. – 267 с.
10. Шах С. Львів – місто моєї молодості (Спомин, присвячений Тіням забутих Львов'ян). – Мюнхен: В-во: «Християнський Голос», Т. 2. – 1956.
11. Ілля Кокорудз // Діло. – 1933. – 7 червня (ч. 144). – С.1.
12. Друга річниця смерті Іллі Кокорудза // Новий час. – 1935. – Ч.117 (2 червня).

*Краєзнавець Прикарпаття – 2008. – № 11 (січень-червень). – С.50-52.*

### ДЕНИС ПЕТРІВ – ГАЛИЦЬКИЙ ПЕДАГОГ

Значний внесок у розвиток дидактичних ідей Галичини в міжвоєнну добу внесли відомі педагоги і науковці: М. Базник, В. Безушко, В. Бень,

І. Велигорський, Я. Кузьмів, Я. Куцій, І. Лобай, Я. Мацюк, В. Ярмів та ін. Серед них – і Денис Петрів (1889-1944), відомий учитель, а пізніше управитель народної школи ім. Маркіяна Шашкевича у Львові, автор праць із дидактики (загальної теорії навчання в народних школах та методики викладання окремих предметів).

Практично все своє свідоме життя Д. Петрів – активний член товариства «Взаїмна Поміч Українського Вчительства» (ВПУВ) і його

друкованих органів «Учительське Слово» і «Шлях виховання й навчання». Є відомості, що в листопаді 1928 р. було створено кооператив «Будова», який займався питаннями спорудження будинків для вчителів, тоді Надзвірна Рада ВПУВ запросила Дениса Петріва до свого складу [1]. У 30-х роках він член Головної Управи, секретар Львівського Відділу товариства ВПУВ [2].

Галицький педагог постійно займався громадською діяльністю. Свого часу був активістом «Просвіти» у Львові, постійно обирався до її керівних органів, зокрема з 1925 р. виконував обов'язки члена комісії боротьби з неписьменністю [3].

В українських часописах Галичини міжвоєнної доби зустрічається багато праць Д. Петріва, які можна поділити на чотири групи. Це статті з методики викладання предметів природничо-математичного та гуманітарного циклів: «Наука читання в народній школі» (1929), «Рахунки і геометрія в III-ому і IV-ому відділах нижче організованих народних шкіл» (1932), «Методично-дидактичний покажчик при навчанні природи в 2-класових народних школах» (1932) та ін.); матеріали загальнодидактичного характеру («Основи навчання» (1928), «Кілька завваг про нові зусилля на полі штуки навчання» (1931), «Реалізація наукових програмів» (1933) тощо). Були у нього праці, присвячені вимогам до професії вчителя і розробці дидактичних основ підготовки вчителів («Учитель піонером рільної культури» (1928), «Як підготувати зразкові лекції на районну конференцію» (1932), «Про потребу «Емеритального фонду одноразової допомоги» (1934) та ін.), нарешті, статті виховного спрямування («Пізнаймо дитину» (1928), «Зовнішній вигляд людини і його значення в житті» (1931), «Зanedбана ділянка (на маргінезі т.з. планів виховання)» (1938), «Чи школа підготовляє до життя?» (1938) та ін.).

Вартий уваги теоретичний доробок педагога у галузі дидактики. Розгляд дидактичних проблем він пов'язував із вимогами часу: посиленням виховного впливу на учнів, урахуванням їхніх вікових особливостей та рівня підготовленості, активізації розумової самостійної діяльності.

У зв'язку з тим, що середня освіта у 20-30-х роках була майже недоступна для українських дітей, педагога дуже турбував рівень підготовки учнів початкової школи. Д. Петрів висловлював побоювання, що в майбутньому житті «великий примітивізм у знанні учнів... не дозволить ні кроком поступити вперед» [6]. Саме тому він приділяв велике значення вдосконаленню методики викладання різних предметів. Насамперед це

стосувалося вивчення української мови. Так, за його переконанням, у початковій школі граматики не повинна бути окремою дисципліною, а мусить стати складовою частиною кожного уроку. Тоді вона служить не тільки предметом теоретичного навчання, а набуде форми практичного застосування. Для підвищення ефективності вироблення в учнів навичок читання Д. Петрів рекомендував різні види діяльності, за яких діти мали розуміти зміст прочитаного, вчитися читати з урахуванням розділових знаків та модуляцією голосу, мімікою, пантомімікою і т.д. [7].

Необхідно назвати також книгу, яку педагог написав разом зі своєю дружиною Іванною Петрів (вона теж була досвідченою вчителькою, автором багатьох публікацій із проблем дидактики). Йдеться про методичний посібник для вчителів «Зразкові лекції природи в III класі в 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7-ми класових вселюдних школах» (Львів: Наклад автора, 1925). У ньому розроблено зміст розмов з учнями відповідно до програм із природознавства. Кожна розмова («поговорка») будувалася з урахуванням попередньо отриманих дітьми знань. Уся робота учнів на уроці, як вважають автори, повинна будуватися на їхній самостійності та активності.

Головними умовами ефективного застосування на практиці методичного посібника вони вважали: конкретні умови та обставини, у яких відбувається навчання; здійснення індивідуального підходу до учнів залежно від віку, рівня їхньої підготовленості; прояв творчості вчителя у виборі матеріалу, методів та форм взаємодії з дітьми, особистість самого педагога.

Д. Петрів приділяв увагу особливостям навчання та розвитку розумово відсталих дітей. На думку автора, вона полягає в необхідності розвитку в них перш за все уваги [8].

Сучасники давали високу оцінку діяльності Д. Петріва. Відомий галицький педагог Степан Шах писав: «Визначною педагогічною силою школи ім. М. Шашкевича по війні був учитель Денис Петрів, що зі своєю жінкою Іванною, також львівською вчителькою, опрацював методику навчання в народній школі» [9].

Як бачимо, науковий доробок львівського освітянина, активного громадського діяча базувався на належному науково-педагогічному і методичному рівнях, обізнаності зі станом проблем світової дидактики, педагогіки, психології та фізіології дитини і став вагомим внеском у розвиток теорії і практики навчання в Галичині міжвоєнної доби.

1. Товариство «Взаємної Помочі Українського Вчительства (1905-1930)» – Львів: Накл. Т-ва «ВПУВ», 1932. – С. 177.

2. Учительське Слово. – 1934. – Ч. 7. – С. 196.

3. Центральний Державний історичний архів України (м. Львів), ф. 348, оп. 1, спр. 6136, арк. 45-75.

4. Петрів Д. Занедбана ділянка (На маргінезі т.зв. плянів виховання) / Методика і шкільна практика: Додаток до часопису «Учительське Слово». – 1938. – Ч. 9. – С. 37.

5. Петрів Д. Учитель піонером рільної культури // Шлях навчання й виховання. – 1928. – Ч. 11. – С. 8.

6. Петрів Д. Чи школа приготує до життя? // Методика і шкільна практика: Додаток до часопису «Учительське Слово». – 1938. – Ч. 15. – С. 66.

7. Петрів Д. Наука читання в народній школі // Шлях навчання й виховання. – 1929. – Ч. 6. – С. 11-15.

8. Петрів Д. Рахунки і геометрія в III-ому й IV-ому відділах нище організованих народних шкіл // Методика і шкільна практика; Додаток до часопису «Шлях виховання й навчання». – 1932. – Ч. 4. – С. 81-95.

9. Шах С. Львів – місто моєї молодості. – Ч. I-II. – Мюнхен: Християнський Голос, 1955. – С. 154.

*Обрії. – 2000. – № 1. – С. 14-16.*

## СТЕПАН ЙОСИПОВИЧ СМАЛЬ-СТОЦЬКИЙ (1859 – 1939)

Степан Йосипович Смаль-Стоцький народився 9 січня 1859 р. в с. Немилові Радехівського повіту (тепер Львівської області) у сільській родині. По закінченні початкової школи вступив до Академічної, потім Другої німецької гімназії у Львові. 1878 р. став студентом філософського факультету Чернівецького університету (відділення класичної, словенської та української філології), потому продовжив навчання у Віденському університеті. Після захисту дисертації на тему «Процес аналогії у словозмінах руської мови» та складання докторських іспитів у 1884 р. іменований доктором слов'янської філології. Пройшовши габілітацію у Віденському університеті, обійняв там посаду приват-доцента. У березні 1885 р. обирається надзвичайним (екстраординарним), а з 1893 р. – ординарним професором Чернівецького університету.

Працюючи професором у Чернівецькому, а після першої світової війни в Українському вільному університеті в Празі, С. Смаль-Стоцький багато уваги приділяв національно-громадянському вихованню своїх учнів, долучав їх до свідомого сприйняття багатств української літератури, до оволодіння тонкощами філологічної науки.

Високо оцінюючи роль школи у розвитку культури народу, С. Смаль-Стоцький пов'язував духовне й національне відродження України з розвитком освіти, глибоко розумів значення народного вчителя у просвіті молоді, наголошував, що рідна мова є об'єднуючим чинником національної свідомості. У процесі боротьби за створення незалежної держави вирішальним фактором він вважав школу з українською мовою навчання – від початкових народних шкіл до гімназій і вищих навчальних закладів. Учений наголошував, що «зневіра у власні сили, апатія і байдужість до справ народних» зникає тим скоріше, чим «більше охочих рук бере ся за святе діло освіти народної...» Саме тому він щиро радів появі таких учителів, що «є дійсними просвітителями, а не мучителями народу» [1].

Добре розуміючи значення школи в суспільстві, С.Й.Смаль-Стоцький виступив ініціатором видання науково-педагогічного часопису «Рідна школа», який мав виходити чотири рази на рік. На жаль, із матеріальних і організаційних причин вийшло всього два номери журналу; проте слід відзначити статтю «Нова руська школа» С. Смаль-Стоцького і Т. Гартнера, надруковану в першому номері. Автори наполягали на необхідності враховувати досвід європейської школи, яка на той час ґрунтувалася, поперше, на народній мові, а по-друге, на ідеї національності. Для С. Смаль-Стоцького це питання мало принципове значення.

Багато років (1892–1910) чернівецький професор був депутатом (послом) Буковинського крайового сейму, а потім і Австрійського парламенту (1911–1918). Зазначимо, що він перший у крайовому сеймі заговорив українською мовою. С. Смаль-Стоцький часто виступав із депутатськими запитами й великими промовами, в яких торкався найболючіших проблем українства в Австро-Угорщині загалом та на Буковині зокрема.

С. Смаль-Стоцький належав до числа тих видатних громадських діячів, учених, педагогів, які доклали багато зусиль, аби створити всі умови для здобуття українською молоддю середньої освіти рідною мовою, розвитку національного шкільництва. Він неодноразово виступав на засіданнях Буковинського сейму та Австрійського парламенту з проблем розвитку українського шкільництва, активно боровся за відкриття гімназій з україн-

ською мовою навчання. Не залишав без уваги і скрутне матеріально-правове становище народних учителів.

С. Смаль-Стоцький був визначним політичним діячем. Розпочата ще в студентські роки активна суспільно-громадська робота продовжувалася протягом усього його життя. Працюючи професором української мови й письменства в Чернівецькому університеті, він широко розгорнув громадську діяльність, «довівши українську частину Буковини до розцвіту на полікультурному, політичному й господарському; наслідки його праці були такі, що українство в тій країні стало впливовим чинником у краю й дістало повну рівноправність на всіх ділянках життя» [2].

У Чернівцях С. Смаль-Стоцький став одним із керівників національно-культурного відродження Буковини, де в останні десятиріччя XIX ст. точилася запекла боротьба між москвофілами, що поступово втрачали популярність, і народовцями, яким симпатизував молодий учений. Він постійно закликав місцеву інтелігенцію до праці серед народу, до глибокого вивчення рідної історії, культури, мови. С. Смаль-Стоцький був співзасновником товариств «Народний дім» і «Руська рада». Це стало важливим кроком на шляху фундації політичної партії на Буковині. Науковець був першим головою товариства «Руська школа» (з 1910 р. – «Українська школа»).

С. Смаль-Стоцький постійно домагався цілковитої рівноправності українців в адміністрації й політичному житті Буковини. Він був співредактором газети «Буковина», на сторінках якої друкувалися його публіцистичні статті. Можна без перебільшення сказати, що зусиллями видатного просвітянина, громадського діяча, науковця, педагога та його багатьох однодумців на Буковині було досягнуто відчутних успіхів у політичному та національному самоствердженні українців, створювалися можливості для здобуття освіти рідною мовою, для розвитку національної культури. Як зазначали сучасники, С. Смаль-Стоцький був засновником чи реформатором усіх українських товариств і установ на Буковині. Він не тільки проводив велику організаційну роботу, а й «намагався теоретично осмислити український національний рух на західноукраїнських землях в цілому, окреслити найголовніші його завдання й тактичні принципи, дати відповідь на наболілі проблеми, які стояли не тільки перед українством Буковини, але й Галичини» [3].

За переконаннями чернівецького професора, єдине, що може об'єднати український народ, – це лише національна ідея. Він писав: «...треба

змага-гати до того, щоб вибороти собі незалежність... і стати полліч з другими народи до загальної людської праці...» [4]. Утверджуючи значення національної ідеї як найважливішого програмного принципу, вчений наголошував на особливому значенні української мови (різко критикуючи у цьому зв'язку москвофільське «язичіє»), наполягав на необхідності розвитку української науки, літератури і особливо школи.

Слід зазначити, що С. Смаль-Стоцький разом із відомим українським педагогом Омеляном Поповичем тривалі роки перебували на посадах шкільних інспекторів: С. Смаль-Стоцький опікувався середнім, а О. Попович – народним шкільництвом краю. Наслідком їхньої діяльності було заснування нових шкіл з українською мовою навчання, збільшення кількості класів у них, забезпечення шкіл кваліфікованими кадрами, організація шкільних бібліотек тощо.

С. Смаль-Стоцький велику увагу приділяв проблемам неперервної освіти, бо, за його переконанням, освіта має бути супутником людини впродовж усього свідомого життя. Саме тому він постійно опікувався питаннями освіти дорослого населення, зокрема організував вищий курс народної освіти в Чернівцях (1909-1910). Відкриваючи курси, вчений звернувся до слухачів з такими словами: «Ми хочемо збудити в вас охоту до діяльного життя для себе, для громади, для народу нашого, для всіх людей на світі! Ми хочемо збудити в вас патріотичний запал і почуття єдності нашого народу на всіх українсько-руських землях» [5].

У багатогранній науковій, просвітницькій, громадській роботі С. Смаль-Стоцького вагоме місце займали проблеми розвитку українського шкільництва. За словами його учня і послідовника В. Сімовича, Степан Йосипович зробив дуже багато «для української школи, української шкільної і педагогічної думки, для українського вчительства». У пам'яті сучасників надовго залишилися згадки про педагогічну майстерність професора, який «підходив до слухачів із надзвичайною простотою й ясністю викладу, що й найважчу річ умів зробити доступною...». Його неписані педагогічні засади виявилися потрібними «і для вчителя у школі і для вчителя народу...». Вчений не любив зайвої реклами, був ворогом демагогії, а в людині над усе цінував працьовитість. За спогадами учнів і послідовників чернівецького професора, він був переконаним оптимістом; «як усякий добрий виховник і учитель, вірив у час, що з невсипущою працею приносить успіх» [6].

Великим внеском С. Смаль-Стоцького у розвиток українського шкільництва не лише на Буковині, а й у усій Україні була розробка фонетичного

правопису при вивченні української мови у школі. Цей правопис був запроваджений у середніх школах Буковини в 1893 р. Саме в цей час вийшла перша наукова граматики української мови, створена С. Й. Смаль-Стоцьким у співавторстві з Теодором (Федором) Гартнером, котрий одночасно з молодим українським ученим з 1885 р. почав працювати в Чернівецькому університеті, обіймаючи кафедру романської філології. Книга витримала чотири видання (1893, 1907, 1922 і 1928). Її поява вважається справжньою науковою революцією, оскільки вона стала початком запровадження фонетичного правопису і сприяла подальшому розвитку як лінгвістичної науки, так і вивчення рідної мови в навчальних закладах. Аж до початку другої світової війни вчителі користувалися підручником С. Смаль-Стоцького і Т. Гартнера. Власне, це був не стільки шкільний підручник у прямому розумінні слова; там, наприклад, не було методичною апарату (вправ, завдань та ін.). Ним користувалися передусім в учительських семінаріях з підготовки вчителів для українських початкових шкіл.

Книга, створена українським філологом і його співавтором, допомогла сотням тисяч молодих українців збагнути чарівний світ рідної мови протягом принаймні трьох десятиріч. Дослідники зазначали, що «...граматика Смаль-Стоцького відіграла визначну роль в утвердженні української мови як у побутовому плані, так і в літературі й науці, вона започаткувала східно-українські норми в літературі, основуючись на науковому принципі» [7].

За глибоким переконанням професора С. Смаль-Стоцького, вивчення рідної мови має займати в школі центральне місце. Він писав, що «з самої тільки мови можемо довідатися про духовне життя народу. Вона нам і література, і поезія, і релігія, і світогляд, і історія, і все. Без мови не можлива була б жодна культура. Тисячі поколінь спаює вона нерозривно до купи, передаючи з одного покоління на друге всі його досвіди, здобути бажання і туги, усю духовну спадщину» [8]. При цьому велике значення він надавав глибокому знанню учнями граматики, «бо добре граматичне навчання рідної мови для викресання огню з наших духовних сил так дуже потрібне, що воно повинно бути осередком шкільного навчання взагалі. Тільки воно в силі привернути молодим поколінням безпосередність живого чуття мови, так дуже потрібну для ясного думання, для всякої творчості» [9].

Як справедливо зазначав В. Сімович, все життя професора «було зв'язане з педагогічною працею, і в широкому, і в вузькому розумінні, із школою, із шкільництвом, із учителями, вчительством» [10]. Це виявилось не лише і лінгвістиці, а й у літературознавстві та історії. Досить згадати

наукові здобутки професора в галузі шевченкознавства, зокрема його ґрунтовні статті: «Ідеї Шевченкової творчості» (1914), «Ритміка Шевченкової поезії» (1925), «Тарас Шевченко. Інтерпретації» (1934), а також розвідки про історію України, особливо давньої її доби. Науковий авторитет С. Смаль-Стоцького був загальноновизнаним: з 1899 р. він дійсний член Наукового Товариства імені Шевченка, а в 1937 р. його іменовано почесним членом товариства. Після заснування в Києві Української Академії наук (1918) він був у числі перших академіків-фундаторів.

З початком першої світової війни С. Смаль-Стоцький вступив до австрійської армії офіцером і був прикріплений до штабу Чернівецької бригади. Працював він і у Фрайштадському таборі військовополонених. 1917 р. його було обрано головою Центральної Управи українських січових стрільців, а згодом (1919) призначено послом Західно-Української Народної Республіки (ЗУНР) у Празі. Переїхавши туди, С. Смаль-Стоцький до кінця життя жив і працював у Чехословаччині. Він не припиняв активної суспільної праці. Був одним із засновників товариства «Музей Визвольної Боротьби України», який мав збирати й зберігати письмові документи, твори мистецтва, матеріальні пам'ятки про визвольні змагання українського народу. У 1935 р. С. Смаль-Стоцький став головою товариства, а в 1938 р. його було обрано почесним членом Музею. Він був також першим головою Української Могілянсько-Мазепинської Академії Наук, яка передбачала об'єднання всіх наукових сил, здатних плідно працювати для української науки. Незадовго до смерті вчений встиг розробити статут академії, але, на жаль, її відкриття не відбулося у зв'язку з початком другої світової війни.

Помер С. Смоль-Стоцький 17 серпня 1939 р., похований, згідно з заповітом, у Кракові біля могили дружини.

Академік С. Смаль-Стоцький належить до видатних діячів української педагогічної науки. Він був надзвичайно цільною й багатогранною особистістю, видатним державним діячем, талановитим ученим і педагогом зі світовим ім'ям.

1. Смаль-Стоцький С. Буковинська Русь: Культурно-історичний образок. – Чернівці, 1897. – С. 47.
2. Сімович В. Степан Смаль-Стоцький як шкільний діяч і педагог // Шлях виховання й навчання. – 1939. – Кн. 1. – С. 2.
3. Лобржанський О. В. Визначний політик Галичини – Степан Смаль-Стоцький // Педагогічні ідеї С. Смаль-Стоцького в контексті розвитку національної освіти й виховання. – Чернівці, 1999. – С. 4.

4. Цит. за: Даниленко В. М., Добржанський О. В. Академік Степан Смаль-Стоцький: Життя і діяльність. – Київ; Чернівці, 1996. – С. 86.

5. Там само. – С. 116.

6. Сімович В. Степан Смаль-Стоцький як шкільний діяч і педагог. – С. 2, 15.

7. Кисілевський К. Українознавчі праці акад. Степана Смаль-Стоцького // Записки Наукового Товариства ім. Т. Шевченка. – 1960. – Т. CLXXII. – 36. філол. секції. – Т. 28. – С. 32.

8. Смаль-Стоцький С. Граматика в школі // Літературно-науковий вісник. – 1929. – Кн. 9. – С. 822.

9. Там само.

10. Сімович В. Степан Смаль-Стоцький як шкільний діяч і педагог. – С. 17.

*Українська педагогіка в персоналіях: У 2-х кн.*

*/ За ред. О. В. Сухомлинської. – К.: Либідь, 2005. – Т.2. – С. 538-543.*

## **«...ВИХОВНИК НАРОДУ В ШИРОКОМУ РОЗУМІННЮ»**

**(Іван Ющишин про українського вчителя)**

Іван Ющишин – видатний галицький педагог, один із організаторів діяльності товариства «Взаємна Поміч Українського Вчительства» (ВПУВ). Він заснував у цьому товаристві друкований педагогічний тримісячник «Шлях виховання й навчання» з додатком «Методика й шкільна практика». І. Ющишин упродовж усього життя надрукував сотні статей на шкільні, виховні та суспільно-освітні теми, з яких, як зазначається в його біографії, «можна зложити кільканадцять поважних томів» [1]. Слід зазначити, що друкувався він не тільки на сторінках українських педагогічних і професійних учительських часописів, а й у політичній українській пресі («Діло», «Свобода», «Вперед» та ін.)

Весь життєвий шлях І. Ющишина, все його свідоме життя було пов'язане з освітою. 27 років він вчителював у Збарзькому повіті Тернопільського воєводства. Пізніше був секретарем Надзірної Ради ВПУВ, редагував педагогічний часопис «Учитель», потім – «Учительське Слово» і т.д. Отже, проблеми українського галицького вчительства постійно були в центрі його уваги і зайняли одне з провідних місць у літературно-публіцистичному доробку педагога.

І. Ющишин розглядав постать учителя в контексті проблем освіти та школи. Розуміючи, що, опинившись під впливом пануючої Польщі, український народ не мав можливості розв'язати всі виховно-освітні проблеми згідно зі своїми поглядами та національними ідеями, він все ж таки наголошував, що «боротьбу за найкращу народну школу повинен український народ поставити на чоло найважливіших питань своєї національної політики» [2]. Саме вирішення проблем школи, за його переконанням, було «вступом і ключем до розв'язки всіх найвищих проблем національного життя» [3].

Велике значення приділяв І. Ющишин постаті самого вчителя: «...Духову вартість школи рішає не найкращий будинок, вбаглива обстановка, педагогічне приладдя (і вони конче потрібні!), або найрозумніше зложені теоретичні системи й програма, але все-таки живий, творчий учитель!» [4]. Це було викликано розумінням, що за умов життя не у власній державі важливим засобом національного виховання, а також знаряддям збереження національної культури є школа з учителем-українцем. До того ж таким, який був би здатний виконати поставлену на школу місію і виховати творчу, дієздатну особистість, яка зможе активно брати участь у створенні та розбудові своєї власної держави. «Школа ця, – писав він, – повинна стати не тільки розсадником самої елементарної освіти, але й живою душею, з якій виховуватимуться тверді суспільні характери, індивідуальності з понятю волею, самостійні творці життєвих громадянських вальорів <цінностей>» [5].

«Нова школа», за переконанням видатного галицького педагога, «повинна стати серцем, якого артерії розноситимуть оживляючі й будуючі елементи по всьому організму народу. Життя творить сліпо таку школу. Але її представник і учитель повинен наповнити її формою і змістом» [6].

Який же зміст вкладав І. Ющишин у поняття «нова школа»? На його думку, для будівництва такої школи необхідні: демократизація шкільництва, створення єдиної творчої школи, введення розподілу молоді за її талантами і забезпечення вчительства вищою освітою. Проте він акцентував, що здійснення перших трьох умов можливе тільки тоді, коли буде підготовлено відповідну кількість вчительства з високою кваліфікацією. Це переконання сформулювалося у педагога під впливом знайомства з досвідом організації підготовки вчителів у країнах Заходу та на Наддніпрянській Україні [7].

У багатьох державах Європи на початку ХХ ст. пройшло реформування шкільництва і народної освіти, але робилося це залежно від суспільно-

політичних умов та потреб конкретних народів. Наприклад, окремі держави (Франція, Англія, Бельгія) опрацювали нове законодавство про шкільництво і народну освіту. Інші (Німеччина, Австрія, Італія) свої освітньо-виховні установи (школи) намагалися пристосувати до нових умов життя. Ті держави, які після першої світової війни одержали незалежність (Польща, Чехословаччина, балтійські республіки), організували школи й освітньо-виховну систему відповідно до потреб і настроїв своїх народів.

Проте попри всі розбіжності у законодавствах стосовно організації шкільництва згаданих держав, у кожній з них стояло питання підготовки вчителів, яке остаточно повинно було вирішуватися тільки через вищу загальну і фахову освіту. Це положення знайшло відображення і в проекті про устрій шкільництва в Польщі (артикул 25), де вказувалося, що «освіта кандидатів на вчителів народних шкіл відбувається: а) в педагогічних інститутах, щонайменше однорічних, на котрі приймається учеників, що мають свідоцтва зрілості в обсягу програм п'ятилітньої загальноосвітньої школи, або мають підготовку, визнану Міністерством освіти за рівновартну до цієї мети; б) в установах, що виховують кандидатів на вчителів фізичного виховання та артистичних і технічних предметів». І, як доповнення до цього, в артикулі 28 сказано: «Доки способи освіти, вказані в 25 артикулі, не забезпечать народному шкільництву достаточного числа вчителів, кандидати на вчителі народних шкіл будуть учитися в учительських семінаріях» [8].

З приводу запропонованого проекту І. Ющишин на сторінках часопису «Шлях виховання й навчання» розгорнув дискусію. Він обстоював думку про те, що народний учитель мусить отримати вищу академічну професійну освіту на рівні з учителями середньої і фахової школи. Ще у 1928 р. він виступав за негайне закриття учительських семінарій. За його переконанням, тільки якщо кандидати на вчителів народних шкіл будуть вчитися у вищих педагогічних інститутах, отримуючи при цьому спеціалізацію як вихователів, так і фахових викладачів, саме тоді буде створено суцільний тип учителя-вихователя, ліквідовано штучний поділ між ними.

Перейнявшись цією ідеєю і стверджуючи, що тільки така підготовка дає можливість учителю «найти належний йому щабель на соціальній драбині і пошану, достойну народного виховника й освітника» [9], він визначив зміст загальної і фахової освіти українського народного вчительства. На його думку, вчитель повинен



здобувати загальну освіту, як і пропонував проект Міністерства, у початковій семирічній народній школі і в п'ятирічній середній загальноосвітній. Але на питання про завершення фахової педагогічної освіти у галицького педагога були суттєво інші погляди. Міністерський проект передбачав, щоб учительський кандидат свою фахову педагогічну освіту завершував в одно- або дворічному педагогічному інституті, а Юцишин уявляв собі педагогічний інститут тільки чотирирічним. У таких інститутах мають бути створені різні педагогічні лабораторії, в яких могли б проводитися педагогічні експерименти під керівництвом спеціалістів для поглиблення психолого-педагогічної підготовки кандидатів.

І. Юцишин також вважав, що для організації практики і проведення пробних лекцій (уроків) при інститутах мали б бути засновані спеціальні школи вправ. В іншому варіанті інститути повинні мати право обирати для педагогічної практики школи різного типу, що розташовані навкруги.

Свідцтво про закінчення Вищого педагогічного інституту мало бути рівнозначне кваліфікаційним свідоцтвам (тобто замінювало б складання окремих кваліфікаційних іспитів на основі отриманого свідоцтва про закінчення учительської семінарії), що надавали вчителю право роботи в школах відповідного типу. І. Юцишин, виступаючи проти «банальних і шаблонних» кваліфікаційних іспитів, обстоював думку про періодичне підвищення кваліфікації через кожні 5 років при Вищому педагогічному інституті, щоб «освіжити своє знання й поновити новими здобутками педагогічних наук».

Як бачимо, галицький педагог запропонував систему підготовки висококваліфікованих учителів народних і середніх шкіл, деякі положення якої цікаві і сьогодні. Однак він розглянув не тільки організаційно-структурну сторону справи, а й змістовну. І. Юцишин запропонував програму навчання в інституті, яка передбачала 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 народного вчителя. Але філософію не може кандидат студійовати, не пізнавши вперед історії культурного розвитку найбільш освічених народів. Ключем для цього пізнання може бути тільки знання мов і літератур тих народів» [10].

І. Юцишин запропонував, щоб кожний кандидат вивчав також 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, а також здобував політичну підготовку. Крім того, вчитель повинен одержати фахову освіту з якоїсь ділянки мистецтва: музики і співу, малярства тощо.

Можливо, не всі конкретні пропозиції І. Юцишина були на той час реальними. Але безперечно, що його програма носила цілісний характер. У ній різнобічно були представлені предмети психолого-педагогічного циклу, в основу яких було покладено загальну і педагогічну філософію, предмети фізіолого-біологічного та соціологічного змісту, проблеми школознавства. Чільне місце займали питання організації позашкільної освіти та дошкільного виховання, а також вивчення міжнародного професійного учительського руху, діяльності міжнародних установ виховання. Передбачалось також ознайомлення з педагогічною літературою та періодичною пресою різних країн.

Програма, запропонована І. Юцишином, враховувала соціально-політичне замовлення суспільства не тільки на вчителя-виховника молодого покоління, але й організатора суспільної, позашкільної роботи, активного учасника боротьби з неписьменністю. Деякі розділи, теми з цієї програми підготовки вчителів доцільно було б передбачити і в сучасних планах підготовки майбутніх учителів.

Великого значення відомий педагог надавав висвітленню в пресі проблем українського шкільництва й учительства. Тому він постійно робив огляди педагогічної преси: «Учительська преса на вартості учительських прав», «Українське учительство в дзеркалі нашої преси» та ін. [11]. Для нього це було справою принципового значення, бо преса є, як він писав, «співчинником та співучасником виховно-освітньої праці».

Розглядаючи проблеми організації українського шкільництва на теренах Галичини, І. Юцишин не менше уваги приділяв узагальненню і висвітленню досвіду шкільництва в інших країнах. Як сказано було в біографії видатного педагога, «у своїх працях він використовує найновішу педагогічну наукову літературу (польську, чеську, російську, сербську й німецьку) та старається переціплювати нові культурні течії на ґрунт практичної національної праці в ділянці виховання й шкільництва» [12].

Значне місце в педагогічній діяльності І. Юцишина займало згуртування українських учителів Галичини в професійну учительську організацію. З цією метою він постійно вивчав і впроваджував досвід закордонних учительських організацій [13]. У доповіді про професійну організацію

українського вчителства 8 липня 1923 р. І. Ющишин підкреслював, що для збереження і розвитку нації потрібно об'єднати всі живі сили для творчої праці на користь відродження. Він не мав сумніву, що «професійні організації – це готові центри скупчення національних сил; особливо важливим центром треба вважати вчительські професійні організації, де згуртовані найбільш свідомі й карні громадянські елементи» [14].

Як секретар Надзірної Ради «Взаємної Помочі Українського Вчителства» (ВПУВ) І. Ющишин брав активну участь у розв'язанні питання учителів-заточників (таких, що працювали за межами рідних українських повітів). Він разом із головою організації Іваном Струтинським та послом Сейму Дмитром Великановичем у лютому 1929 р. був у складі делегації в Міністерстві освіти. Делегація зустрілася з віце-прем'єром В. Червінським і начальником відділу народного шкільництва В. Райтерсом. На зустрічі обговорювалися професійні справи українського народного вчителства: становище заточників на корінних польських етнічних територіях, безробіття кандидатів вчительського звання, необхідність позашкільної освітньої праці вчителя. Разом із І. Струтинським, І. Ющишин виступив зі статтею, в якій підтримав ідею про скликання з'їзду українців-заточників. Але, підтримавши саму ідею з'їзду, І. Ющишин підкреслював, що одним із найбільш дійових засобів згуртування всіх українських вчителів (аби запобігти «великої втрати») є вступ учителів-заточників до впливової професійної організації ВПУВ [15].

Ще до першої світової війни для національносвідомої частини українського суспільства не було сумнівів щодо тієї відповідальної місії, яка припадала на долю українського вчителства в Галичині. Але тепер, у нових історичних умовах, необхідно було підняти громадську активність учителів на ще більш високий щабель. Саме тому в рефераті «Освітні завдання українського народного вчителства», який І. Ющишин виголосив на загальних зборах товариства ВПУВ у 1926 р., він розглядав школу не тільки як першу і важливу ланку у всій системі виховання й освіти, а й як запоруку національного відродження всього українського народу. Зрозуміло, що найактивнішу позицію при цьому має зайняти вчитель.

Свою благородну місію вчитель має виконувати свідомо, розуміючи своє соціальне становище, свої обов'язки і завдання у людському колективі. А для цього він мусить з'ясувати свою соціально-культурну роль у суспільстві і «шляхом самоосвіти... повинен... озброїти свій інтелект педагогічно-філософськими дисциплінами, що допоможуть йому орієнту-

ватися в явищах нинішнього матеріального й духовного поступу». У зв'язку з цим І. Ющишин формулює освітні завдання, що стоять перед товариством ВПУВ: самоосвіта вчителства (професійна і загальноосвітня), професійна праця в школі (піднесення української школи з упадку в галузі навчання та національного виховання), позашкільна освітня праця (читальні «Прогресу», освітні курси, кооперація, фізичне виховання, опіка над малолітніми дітьми та ін.), педагогічний музей, педагогічне видавництво [16].

У статті «Наш старий обов'язок» І. Ющишин звертається до вчителів із закликом, щоб вони не поривали «живих зв'язків зо своїм довіллям, щоб пам'ятали про культурні потреби свого народу та служили їм у школі й поза школою своєю педагогічно-виховною справою» [17].

Важливим осередком суспільної праці вчителства відомий педагог вважав ліквідацію неписьменності. І. Ющишин поділяв неписьменних на три групи: «1) таких, що не вміють зовсім ні читати, ні писати та не мають ніякої початкової освіти; 2) таких, що вміють ледве писати й читати, але так само і не мають ніякого початкового знання й освіти; 3) таких, що вміють читати тільки по-польськи, проте не знають українського письма та мають дуже малесеньке знання, слабу початкову освіту». За спостереженнями І. Ющишина, ця остання група постійно з року в рік збільшується за рахунок українських дітей, бо в багатьох народних і середніх школах не вивчалась українська мова. За його даними, у Польщі, де за статистикою 1931 р. жило близько 6 млн. українців, було майже 2 млн. неписьменних. І. Ющишин використав таблицю, з якої можна було побачити кількість неписьменних українців в окремих воєводствах Львівського шкільного округу.

*Кількісні показники неписьменних українців  
в окремих воєводствах ЛШО*

Воєводство	Українців			
	всього	понад 10 років	З них неписьменних	%
Львівське	1310000	970000	306000	31,5
Тернопільське	872000	659000	213000	32,0
Станіславське	1080000	798000	319000	40,0
<b>Разом</b>	<b>3062000</b>	<b>2427000</b>	<b>838000</b>	<b>34,5</b>

Такі цифри не могли не викликати тривогу. Тому ліквідація неписьменності, яку І. Ющишин називав «великою національною справою», повинна була стати прямим обов'язком усіх учителів, а особливо вчителів старшого покоління, які вже не працювали, але мали великий педагогічний досвід і знання.

Ще однією функцією вчительства Іван Ющишин вважав позашкільну роботу. «Школа належить саме до тих типових громадянських сучасних установ «духового виробництва», – писав він, – що своєю працею мусить найтісніше зв'язувати з життям, спиратися на нього» [19]. Найближчим оточенням школи є батьки школярів, тому саме з цим контингентом школа повинна в першу чергу встановити контакт. На думку педагога, найефективніше зв'язок із сім'єю здійснюється через організацію конференцій вчителів і батьків, а також організацію батьківських гуртків. За рекомендаціями І. Ющишина, періодичні конференції вчителів і батьків мусять бути оновленими і повинні виконувати декілька функцій: теоретично-пропагандистську, навчально-виховну та інформаційну. Кожна конференція має складатися з двох частин: реферативно-пропагандистської та індивідуально-інформаційної [20].

Метою батьківських гуртків повинна була стати позашкільна опіка над молоддю та допомога у її фізичному, моральному та громадянському вихованні, координація зусиль школи та сім'ї, боротьба з негативним впливом на дітей оточуючого середовища.

Як бачимо, для розв'язання такого важливого завдання, яке історично було покладене на українського вчителя, І. Ющишин, враховуючи досвід інших країн, наполягав на необхідності зміни всієї системи підготовки майбутніх учителів і розробив проект програми навчання у Вищому педагогічному інституті. Але у своїй багатогранній діяльності він не обмежився лише цим питанням, яке само по собі, звичайно, було дуже важливим. І. Ющишин постійно наголошував, що для виконання цієї соціально-культурної ролі, яку вчитель мав відігравати в історичній перспективі, останній мав постійно займатися самоосвітою. А допомогу в організації такої самоосвіти надаватимуть учителям різні професійні педагогічні товариства.

І. Ющишин розглядав народне вчительство як окремий суспільний прошарок, який в міжвоєнну добу, в період створення нової школи, її соціалізації і розширення виховного впливу повинен був стати вихователем у широкому розумінні слова, свідомим учасником суспільного життя, про-

фесійних, суспільних, позашкільних обов'язків учитель повинен мати високу кваліфікацію, вищу фахово-наукову і психолого-педагогічну освіту. Це повинна бути високоінтелігентна, з належним соціальним статусом особистість, яка розуміє проблеми сьогодення і перспективи життя свого народу, своєї нації. Тільки такий учитель, постійно стверджував І. Ющишин, стає «боевим культурним гаслом народів завтрішнього дня» [21].

1. Центральний державний історичний архів України (м. Львів) (далі — ЦДАЛ), ф. 328, оп. 1, спр. 104, арк. 89.

2. Ющишин І. Новий український народній учитель // Шлях навчання й виховання. – 1928. – 4.7-9. – С. 13.

3. Там само. – С. 14.

4. Там само. – С. 13.

5. Там само.

6. Загальний збір товариства ВПУВ у Львові // Учительське Слово. – 1926. – Ч. 8-9. – С. 14.

7. Ющишин І. До питання про нову освіту народнього вчительства // Шлях навчання й виховання. – 1928. – Ч. 3. – С. 7-9.

8. Там само. – С. 9-10.

9. Ющишин І. Новий український народній учитель // Шлях навчання й виховання. – 1928. – Ч. 5. – С. 11.

10. Там само. – Ч. 3. – С. 15.

11. Учительське Слово. – 1937. – Ч. 8. – С. 216-219; 1939. – Ч. 12. – С. 161-163.

12. ЦДАЛ, ф. 328, оп. 1, спр. 104, арк. 89.

13. І. Ющишин. Закордонні учительські організації // Учительське Слово. – 1930. – Ч. 18-19. – С. 326-327.

14. Анкета // Учительське Слово. – 1923. – Ч. 7-8. – С. 126.

15. Струтинський І. Ющишин І. Назріла справа // Учительське Слово. – 1929. – Ч. 4. – С. 2.

16. Загальний збір товариства ВПУВ у Львові 9. 07. 1926 р. // Учительське Слово. – 1926. – Ч. 8-9. – С. 15-17.

17. Ющишин І. Наш старий обов'язок // Учительське Слово. – 1939. – Ч. 9. – С. 99.

18. Ющишин І. До праці! (Даймо освіту й знання народів) // Учительське Слово. – 1938. – Ч. 16. – С. 324-326.

19. Ющишин І. Одна з ділянок позашкільної праці вчительства // *Учительське Слово*. – 1934. – Ч. 3. – С.65.

20. Ющишин І. Два чинники суспільного виховання // *Учительське Слово*. – 1939. – Ч. 13. – С. 107-108.

21. Ющишин І. Новий український народній учитель // *Шлях навчання й виховання*. – 1928. – Ч. 4. – С.13.

*Галичина: Науковий і культурно-просвітній краєзнавчий часопис*. – 1999. - № 3. – С. 145-150.

### МИРОСЛАВ ГНАТОВИЧ СТЕЛЬМАХОВИЧ (1934 – 1998)

Мирослав Гнатович Стельмахович народився 25 червня 1934 р. в с.Уличне (тепер Дрогобицького району Львівської області) у селянській родині. По закінченні Уличнянської середньої школи (1952) вступив на філологічний факультет Дрогобицького педагогічного інституту імені Івана Франка, який закінчив у 1957 р. У 1957-1960 рр. працював інспектором Турківського райвно (Львівська обл.). У 1960 р. його було призначено заступником директора Великокам'янської восьмирічної школи Коломийського району на Івано-Франківщині. Декілька років Мирослав Гнатович був директором сільських восьмирічних шкіл: спочатку (1961-1965) у с. Жуків Тлумацького району, а потім (1965-1968) в с. Великий Ключів Коломийського району Івано-Франківської області. З 1968 р. успішно навчався в аспірантурі при Науково-дослідному інституті педагогіки Міністерства освіти України й захистив кандидатську дисертацію на тему «Розвиток усного мовлення учнів при вивченні фонетики й морфології у середній школі» (1970). У ній доведено, що в роботі з розвитку мовлення необхідна єдність, взаємозв'язок і взаємозумовленість усної і писемної форм рідної мови.

Ще до захисту дисертації М. Стельмахович стає викладачем кафедри педагогіки і психології Івано-Франківського педагогічного інституту імені Василя Стефаника. В інституті він поступово обіймає посади старшого викладача, доцента, завідувача кафедри педагогіки і методики початкового навчання. У 1985-1997 рр. був деканом педагогічного факультету. Після захисту докторської дисертації «Традиції й нові тенденції в розвитку рідної етнопедагогіки українського народу» (1990) очолював кафедру українознавства Прикарпатського університету імені Василя Стефаника. В

останні роки життя М. Стельмахович керував кафедрою Коломийського індустріально-педагогічного технікуму (1997-1998), залишаючись одночасно професором Прикарпатського університету.

М. Стельмахович є автором більш як 300 наукових праць (монографії, навчальні посібники, брошури і статті) з актуальних проблем педагогіки, історії української педагогіки, етнопедагогіки, українознавства, проблем теорії і практики національного виховання, методики викладання української мови у школі, української родинної педагогіки, родинознавства (фамілістики). Він був автором і співавтором важливих у педагогічній науці концепцій: «Педагогіка народознавства» (1990), «Дошкільне виховання в Україні» (1993), «Шляхи гуманізації педагогічної науки в Україні» (1997), науковим консультантом «Концепції школи нової генерації української національної школи-родини» (1994), яку підготували науковці Інституту українознавства Київського національного університету імені Тараса Шевченка. М. Г. Стельмахович брав активну участь у створенні системи українського національного виховання у школах і вузах, що знайшло відображення в підготовлених за його участі вузівських програмах з історії педагогіки (1993) та української педагогіки (1993). У 1993 р. вчений оприлюднив першу в Україні авторську програму з українського родинознавства.

З 1994 р. М. Стельмахович був головою першої у Прикарпатському університеті спеціалізованої Вченої ради за спеціальністю «Теорія та історія педагогіки». За час її функціонування під його керівництвом захищено більш як 20 дисертаційних робіт. Він плідно співпрацював із зарубіжними вченими Бельгії, Болгарії, Канади, Німеччини, Польщі, Росії.

Перші публікації М. Г. Стельмаховича з'явилися на шпальтах різних газет. Вони присвячувалися темам шкільного життя 60-70-х років ХХ ст. і мали здебільшого інформаційний характер («Ближче до життя, до виробництва», «Поліпшується естетичне виховання» (1958), «За повний всеобуч», «Відкривати школярам світ прекрасного» (1959). У 1965 р. журнал «Українська мова і література в школі» надрукував його першу науково-методичну статтю «Як ми домагаємось правильної мови».

Першою книжкою, що вийшла з-під пера М. Стельмаховича, був посібник для вчителів-словесників «Збірник вправ і завдань з української мови для 4-8 класів» (1969, перевиданий у 1982 р.). За нею з'явилися «Розвиток усного мовлення на уроках української мови в 4-8 класах» (1976) та «Система роботи з розвитку зв'язного мовлення у 4-8 класах» (1981).

Інтерес до практики викладання мови в українській школі не був випадковим. Філолог за освітою, Мирослав Гнатович був дуже уважним до питань вивчення рідної мови як у школі, так і у вищих навчальних закладах. Він вимагав, щоб мова науковців була зразковою, давала приклад чуйного і прискіпливого ставлення до культури рідного слова. У спогадах про видатного науковця зазначається, що він «завжди вимагав від своїх учнів, співробітників, підлеглих визначення понять, їх розведення, точності й конкретності у висловленнях... і сам завжди дотримувався цієї вимоги...» [1]. Можна сказати, що ці вимоги були заповітом ученого сучасним учителям. Він постійно нагадував про необхідність уваги до формування мовленнєвої культури сучасних юнаків і дівчат. При цьому М. Г. Стельмахович неодноразово звертався до скарбів народної педагогіки, що містять цінні поради стосовно мовленнєвого етикету (приказки, прислів'я та ін.). Педагог наголошував, що українська національна фамілістика категорично заперечує і не допускає вживання грубих і лайливих слів. Він застерігав від вживання «неприкрашеного, бідного й дешевого паскудства, ознаки найдикішої, найпервіснішої культури – цинічного, нахабного, хуліганського заперечення і нашої пошани до жінки, і нашого шляху до глибокої і справді людської краси» [2].

Надалі наукові інтереси М. Г. Стельмаховича зосереджуються в основному на розгляді проблем історії та теорії української народної педагогіки, зокрема її провідного компонента – рідній мові.

Науковий доробок М. Стельмаховича у розробці проблем української етнопедагогіки започаткували його праці «Мудрість народної педагогіки» (1971) та «Педагогіка життя» (1989). У 80-х роках ХХ ст. в періодичних виданнях друкується низка його етнографічних праць: «Хліб у народній педагогіці» (1981), «Земля у народній педагогіці» (1983), «Із джерел народної мудрості» (1984) та ін., пройнятих турботою про необхідність відродження й розвитку національної освіти і виховання.

За словами В. Кононенко, «Мирослав Гнатович полюбляв публіцистику, мав до неї природний хист». Свідченням цього є ґрунтовні статті останнього періоду життя, назви яких говорять самі за себе: «Шануймо українського вчителя» (1995), «Оберігаймо святе ім'я Матері» (1995), «Безнаціональне виховання – позиція антиукраїнства» (1996), «Ми мусимо навчитися чути себе українцями...» (1996), «Українська чи пострадянська педагогіка» (1998) та ін. Численні статті М. Г. Стельмаховича, які друкувалися на сторінках журналів «Рідна школа», «Початкова школа», «Диво слово», на шпальтах

«Педагогічної газети», газети «Освіта» та інших видань, завжди викликали жвавий інтерес не тільки освітян, але й широкого читацького кола.

Особливо велике значення для науки мала праця науковця «Народна педагогіка» (1985), побудована на засадах педагогічної мудрості рідного народу. Основні положення книги були потім конкретизовані і збагачені у низці статей М. Стельмаховича, самі назви яких вже дають чітке уявлення про їх зміст і тенденцію: «Українська національна школа і народна педагогіка» (1992), «Сім'я і родинне виховання в Україні з найдавніших часів до ХІХ ст.» (1992), «Педагогіка народна і наукова» (1992), «Українське національне виховання» (1993), «Виховний ідеал української народної педагогіки» (1993), «Українська родинна етнопедагогіка – наука про взаємини батьків і дітей» (1995), «Виховний потенціал української родини» (1998) та ін.

Навіть у часи тоталітаризму Мирослав Гнатович послідовно пропагував ідеї української національної школи, постійно нагадував про традиції народної педагогіки, вчив поважати й використовувати віковічну мудрість рідного народу. Але повною мірою його талант розкрився після утворення незалежної української держави. З новими силами педагог продовжує плідно працювати над розробкою теорії та практики українського національного виховання. Створені в 90-ті роки ХХ ст. книги «Народне дитинознавство» (1991), «Українське родинознавство» (1994), «Українська родинна педагогіка» (1996), методичний посібник для педагогічних факультетів і вчителів початкових класів «Теорія і практика українського національного виховання» (1996), активна участь у виданні посібників «Українознавство» (1994), «Методика викладання народознавства в школі» (1995), «Українознавство в національній школі» (1995) дають підстави вважати М. Г. Стельмаховича одним із творців української етнопедагогічної наукової школи. Серед його послідовників та однодумців можна згадати О. Вишневецького, Т. Завгородню, Н. Лисенку, П. Лосюка, Р. Скульського, Б. Ступарика, М. Чепіль та ін.

У численних працях педагога перед читачами відкривався «новий світ педагогічних знань, витоків яких – у народному світобаченні, в традиціях і звичаях українства. Вагомість і значущість цих праць у житті української школи буде дедалі зростати, бо в них – запорука розвою національної освіти, національної системи виховання» [3]. Принципове значення мала визначена М. Г. Стельмаховичем сутність самого предмета етнопедагогіки: «Народною називаємо ту педагогіку, яку створив народ. Це система прийнятих у даній місцевості методів і засобів виховання, що передаються від покоління до покоління і засвоюються передовсім як певні знання, вміння

і навички. Народна педагогіка належить до тих могутніх феноменів, що забезпечують збереження народного характеру, звичок і психології людини. Виховний ідеал, цілі, завдання, зміст, принципи і засоби народної педагогіки знайшли своє відображення і втілення у рідній мові, фольклорі, національних звичаях, традиціях, святах, обрядах, символах і різних видах народного мистецтва, у дитячих народних іграх та іграшках, живій практиці трудового і сімейного виховання, у народних ремеслах і промислах, у родинно-побутовій культурі нашого народу» [4]. Усього М. Г. Стельмахович опублікував 64 праці, присвячені дослідженню проблем етнопедагогіки.

Цікавими є міркування видатного науковця стосовно співвідношення народної й наукової педагогічної науки, які він узагальнив у посібнику «Українська народна педагогіка» (1997): «Гуманна, демократична національна педагогіка, школа й родина виростають на ґрунті народної педагогіки. Ідеальний варіант сучасної педагогіки той, що базується на інтеграції народної педагогіки, етнопедагогіки та педагогічної науки в цілому, передової практики навчання й виховання дітей в сім'ї. Названа інтеграція не означає позбавлення їх самостійності чи індивідуальних рис, бо кожній з них, поряд із спільними, належать також притаманні тільки їй властивості».

Серед розмаїття наукових проблем, які досліджував М. Стельмахович, є головна: формування особистості українця, національної свідомості, під якою він розумів «сукупність уявлень про соціальні вартості, норми, що є визначальними для віднесення особистості до національної спільноти українців, включає в себе ознаки відмінності українського «ми» від іншого «не ми». І фундамент її закладається в сім'ї через родинне виховання» [5].

Піднесенню національної самосвідомості учня, формуванню сукупності уявлень про українську націю, її самобутність, історичний шлях, вважав Мирослав Гнатович, є українська система родинного виховання. «Традиційна українська родина – перша школа любовності, національного виховання, світлиця моральних чеснот і благородних вчинків, плекальниця пошанівку рідної мови, народних звичаїв, традицій, свят, обрядів, символів, побутової й громадської культури», – писав він у праці «Українське родинознавство» (1994).

Розуміючи, що основною рушійною силою відродження та створення якісно нової національної системи освіти є педагогічні працівники, М. Стельмахович багато уваги приділяв теорії і практиці підготовки майбутніх педагогів. Він не тільки виокремив педагогічну деонтологію (розділ народної педагогіки, предметом вивчення якого є педагогічний обов'язок

та відповідні дії), а й визначив перелік професійних обов'язків сучасного українського вчителя (посібник «Українська народна педагогіка», 1997).

Заслуговує на увагу теза вченого про необхідність зміни змісту навчання в педагогічних навчальних закладах. За твердженням М. Стельмаховича, предметом вивчення й застосування на межі ХХ-ХХІ ст. має стати «педагогіка українська, історія української педагогіки, теорія і практика українського національного виховання, українська порівняльна педагогіка, українська етнопедагогіка і етнопсихологія, українська дидактика, українське школознавство, українське родинознавство (фамілістика), українська педагогічна філософія, українська родинна педагогіка і т. д.» [6].

Аналіз навчальних планів освітніх закладів України показує, що наукові передбачення М. Стельмаховича, обґрунтування ним процесу оновлення змісту освіти втілюються в життя. Практика підтверджує висновок ученого, що «90-ті роки ХХ століття в історії української педагогіки – епоха Ренесансу національної освіти».

Педагог зробив значний внесок у розробку теорії клубної роботи студентів, яка входить у державну систему вищої освіти України. У праці «Сучасні проблеми національного виховання студентської молоді» (1997) він писав, що її основне завдання – «пробудження й поглиблення інтересу студентів до різних галузей знань і видів діяльності, до пізнання себе і України, виявлення і розвиток їх талантів і здібностей, стимулювання їхньої винахідливості, підприємливості й ініціативи, подання допомоги в професійному вдосконаленні, організації розумного дозвілля й відпочинку».

Чільне місце у практичній і науково-теоретичній діяльності академіка АПН України Мирослава Стельмаховича посідала історія педагогіки як навчальна дисципліна. Як теоретик і практик, що на власному досвіді переконався у великих виховних можливостях історії педагогіки й водночас добре знав зміст чинних програм і вузівських підручників (викладав цей курс у Прикарпатському університеті імені Василя Стефаника і був ініціатором відкриття в ньому єдиної на той час в Україні кафедри історії педагогіки), він активно наполягав на необхідності повернення української історико-педагогічної думки до її першовитоків – народного навчально-виховного досвіду. Про це він постійно нагадував у своїх численних публікаціях: («Няні з народу» (1993), «Школа і педагогіка в умовах створення Української держави» (1996), «Ми мусимо навчитися чути себе українцями...» (1996), «Етнопедагогічні основи української національної школи» (1997), «Виховний ідеал української народної педагогіки» (1998) та ін.

Учасник Першого з'їзду працівників освіти України (1992), член редколегій багатьох педагогічних видань, М. Стельмахович був причетний до заснування й роботи Науково-методичного центру АПН України і Прикарпатського університету імені Василя Стефаника «Українська етнопедагогіка і народознавство» (де він був провідним науковим співробітником). Тривалий час М. Г. Стельмахович співпрацював із науковим центром «Гуцульщина» в селищі Верховина. Є всі підстави говорити, що основна заслуга Мирослава Стельмаховича полягає у створенні підвалин української національної педагогіки.

М. Г. Стельмахович – Почесний член Товариства української мови «Просвіта» ім. Тараса Шевченка, Всеукраїнського педагогічного товариства ім. Григорія Ващенка. Нагороджений знаком «Відмінник народної освіти» (1980), медаллю А. С. Макаренка (1990). Лауреат премії Президії АПН України (1996).

24 квітня 1998 р. Мирослава Гнатовича Стельмаховича не стало. Його ім'ям названо одну з вулиць м. Івано-Франківська.

1. Скульський Р. Незабутня зустріч: спогади, роздуми, висновки // Сподвижник української етнопедагогіки (на пошану дійсного члена АПН України Мирослава Стельмаховича). – Івано-Франківськ, 1999. – С. 29.

2. Стельмахович М. Українська родинна педагогіка: Навч.-метод. посіб. – К., 1996. – С. 161.

3. Кононенко В. Видатний педагог // Сподвижник української етнопедагогіки (на пошану дійсного члена АПН України Мирослава Стельмаховича). – Івано-Франківськ, 1999. – С. 6.

4. Стельмахович М. Українська родинна педагогіка. – К., 1997. – С. 5.

5. Стельмахович М. Педагогічні умови ефективного використання українознавства в системі родинного виховання // Українське народознавство і проблеми національного виховання школярів. – Івано-Франківськ, 1995. – С. 45.

6. Стельмахович М. Навчальним закладам нового типу українську педагогічну науку // Підготовка педагогічних кадрів і діяльність навчальних закладів нового типу в системі національної освіти: Досвід і перспективи розвитку. – Ч. I. – Чернівці, 1998. – С. 8.

*Українська педагогіка в персоналіях: У 2-х кн.*

*/ За ред. О. В. Сухомлинської. – К.: Либідь, 2005. – Т.2. – С. 525- 530.*

## БОГДАН МИХАЙЛОВИЧ СТУПАРИК (1940–2002)

Богдан Михайлович Ступарик народився 7 березня 1940 р. в с. Задубрівці Снятинського району Івано-Франківської області у сільській родині. По закінченні Снятинської середньої школи імені Василя Стефаника (1956) і Чернівецького фінансового технікуму (1958) працював інспектором Яремчанського фінвідділу райвиконкому, бухгалтером колгоспу в рідному селі. Здобувши вищу освіту в Івано-Франківському педагогічному інституті імені Василя Стефаника за спеціальністю «вчитель фізики і загальнотехнічних дисциплін» (1965), працював учителем фізики й директором школи в с. Угорниках і селищі Отинії Коломийського району. Фізика була не тільки предметом, який він викладав, а й покликанням педагога. В його кабінеті завжди було багато учнів, що горнулися до свого викладача. Крім того, Богдан Михайлович мав неабиякі організаторські здібності. Вони були помічені, і його запросили працювати спочатку заступником директора (1966) і директором (1968) профтехучилища в Отинії (де готували електромонтерів-монтажників), потім директором Івано-Франківського профтехучилища деревообробної промисловості. Очолюване ним профтехучилище досягло високих результатів у навчально-виховній діяльності. Воно неодноразово виборювало звання кращого профтехучилища в Україні, було постійним учасником виставки досягнень народного господарства України.

Ця плідна й невтомна праця Б. Ступарика була відзначена багатьма нагородами. Йому присвоєно звання «Заслуженого працівника професійно-технічної освіти» (1983), нагороджено значком «Відмінник профтехосвіти СРСР» (1976), «Відмінник освіти України» (2001), золотою та бронзовою медалями «Виставки досягнень народного господарства СРСР». У 1984 р. Б. Ступарик був призначений завідувачем міського відділу освіти (м. Івано-Франківськ), з наступного року він працює старшим викладачем, доцентом кафедри педагогіки, з 1988 р. – завідувачем кафедри наукових основ управління школою, а з 1995 р. очолює кафедру історії педагогіки в Прикарпатському університеті імені Василя Стефаника. У 1981 р. захистив кандидатську дисертацію, а в 1995 р. в Інституті педагогіки і психології професійної освіти АПН України – докторську на тему: «Розвиток шкільництва Галичини (1772–1939 рр.)». У цьому дослідженні він уперше відтворив історію шкільництва Галичини в зазначений період (до речі, саме він відновив у педагогічній науці термін «шкільництво», яке майже

не вживалося в радянські часи), ввів до наукового вжитку значну кількість нових документів, фактів, теоретичних ідей, що базувалися на архівних матеріалах, здійснив наукову інтерпретацію найважливіших особливостей у розвитку теорії національної освіти й виховання, які стали важливим джерелом для подальшої розробки науково-теоретичних напрямів фундаментальних досліджень. У 1996 р. Б. Ступарика присвоєно вчене звання професора, а в 1997 р. він був обраний член-кореспондентом Академії педагогічних наук України.

Перші праці Б. Ступарика з'явилися в 1977 р. Ранні етапі й методичні рекомендації науковця були пов'язані з його безпосередньою роботою у сфері професійно-технічної освіти і присвячувалися питанням удосконалення підготовки майбутніх робітників. Слід відзначити такі публікації, як «Соціалістичне змагання в середньому профтехучилищі» (1977), «Майстер і його діло» (1977), «З дитячої мрії – в життя» (1978), «З думкою про день прийдешній» (1983), «Форми і методи спільної роботи школи, ПТУ, підприємства по вихованню професійного інтересу учнів» (1983) та ін.; а також методичні рекомендації: «Соціалістичне змагання бригад базового підприємства і навчальних груп ПТУ» (1978), «Виявлення готовності учнів до праці» (1978), «Організація індивідуального соціалістичного змагання учнів навчальних груп» (1979) тощо. Результатом теоретичного обґрунтування проблеми підготовки робітничих кадрів, перевірки основних положень у практичній діяльності стала монографія «Трудовое воспитание учащихся» (1986). У ній на великому фактичному матеріалі автор розкрив шляхи підготовки учнів до праці, обґрунтував необхідність поєднання інтересів особистості з потребами народного господарства при виборі молоддю майбутньої професії. Велика увага приділялася значенню позакласної роботи як важливого компоненту трудового виховання в процесі підготовки учнів до самостійної творчої діяльності.

Робота у вищому навчальному закладі зумовила появу низки праць ученого, присвячених питанням професійної підготовки майбутніх педагогів: «Вдосконалення підготовки майбутніх вчителів до роботи в школі через систему безвідривної практики» (1986), «Використання ідей А.С.Макаренка в процесі удосконалення педагогічної практики студентів» (1988), «Підготовка студентів педінститутів до організації самоврядування в школі» (1989), «Ділова гра як засіб інтенсифікації навчання майбутнього педагога» (1989) та ін. Водночас Б. М. Ступарик продовжує працювати над проблемами трудового виховання учнівської молоді, про що свідчать такі

його праці, як «Професійна орієнтація учнів» (1987), «Деякі питання вдосконалення трудової підготовки школярів» (1988), «Госпрозрахунок в учнівській бригаді» (1989) та ін.

Демократичні перетворення, що на початку 90-х років ХХ ст. почалися в Україні, відкрили перед Б. М. Ступариком нові горизонти творчості. Учений дістав доступ до закритих досі архівних документів, праць українських науковців із діаспори. Саме в цей період він сповна розкривається як громадянин, теоретик, дослідник, якому притаманні такі риси, як наукова відданість справі, ретельність опрацювання архівних матеріалів, працелюбність.

З іменем Богдана Михайловича пов'язана ідея відродження національної освіти в Україні. Наприкінці 80-х – на початку 90-х років ХХ ст. саме його непримиренна позиція ставала прикладом для інших, його публічні виступи, науковий доробок були як ніколи актуальними, бо саме вони знаменували новий шлях вирішення проблем освіти України в цілому та педагогіки зокрема. Він започаткував новий напрям в історико-педагогічних дослідженнях – історії становлення і розвитку теорії й практики національної освіти і національного виховання в українській педагогічній думці Галичини. Галицькі педагоги, наголошував Б. Ступарик, дійшли висновку, «що в основу виховання української молоді повинна ввійти українська національна ідея... Виховання має бути спрямоване на підготовку молоді до завоювання і розбудови незалежної Української держави». Ці ідеї, продовжував учений, які були «співзвучні світовій педагогіці того часу, пройшли перевірку часом і довели свою правдивість у ході історичного розвитку людства, їх творче осмислення є важливим джерелом збагачення теорії і практики національної освіти і виховання молоді» [1].

Утвердження ідеї національної школи та національного виховання – це сенс життя Ступарика-науковця. Він добре розумів, що без національної ідеї не може бути повноцінної держави, а щоб ця ідея жила і працювала, вона має супроводжувати весь навчально-виховний процес, починаючи з дитячого садка і закінчуючи престижними вузами України.

Б. Ступарик друкував свої розвідки на сторінках провідних педагогічних видань: «Шлях освіти», «Рідна школа», «Педагогіка і психологія професійної освіти» та ін. Кілька статей ученого надруковані в зарубіжних виданнях. Його статті «Розвиток освіти на Прикарпатті» (1989), «Розвиток професійно-технічної освіти на Прикарпатті» (1989), «Роль «Просвіти» в підвищенні освітнього рівня населення Галичини» (1992), «Діяльність



ЗУНР в галузі освіти» (1993), «Виховні ідеали українців» (1993), монографії та методичні посібники «З історії розвитку фахової освіти на Прикарпатті» (1991), «Ідея національної школи та національного виховання в педагогічній думці Галичини (1772-1939 рр.)» (1993), «Шкільництво Галичини (1772-1939 рр.)» (1994), «Національна школа: витоки, становлення» (1998) та інші вирізняються глибоким проникненням у життя сім'ї, школи, неформальних молодіжних об'єднань, тонким знанням психології батьків і дітей, вмінням широко говорити з ними про вічні цінності нашого нелегкого життя. У численних працях Б. Ступарика розкрито основні етапи розвитку шкільництва в Україні від найдавніших часів до сучасності, показано еволюцію ідеї національної школи та національного виховання; сформульовано мету й завдання національного виховання в сучасних умовах.

Дотримуючись хронологічно-проблемного викладу матеріалу, Б. Ступарик розкривав основні риси українського шкільництва в різних історичних періодах. Учений переконливо показував, як російські, польські, мадярські колонізатори намагалися денационалізувати український народ, прищепити йому психологію меншовартості, перевести в розряд неосвіченого, та одночасно на яскравих прикладах доводив, як український народ, що своєю освіченістю в княжі часи та епоху Відродження дивував іноземців і дав світові плеяду видатних людей, вистояв, зумів зберегти й утвердити власну національну школу, свою систему освіти. Автор наголошував, що освіта в Україні мала продуманий і цілеспрямований характер ще в глибоку давнину, коли «досвідчені старці передавали вихованцям моральні норми, досвід і традиції роду».

Говорячи про Козацьку республіку, автор переконливо показав, що тодішня система виховання спрямовувалася на виховання ідеального козака – історично зумовленого типу українця, який береже заповіді й традиції батьків, дідів, предків. Козацька педагогіка, доводив учений, була невід'ємним складником української народної педагогіки, що виховала в підростаючому поколінні незламну силу духу, високу козацьку мораль і лицарські риси. Дослідник виокремлював основну мету козацької педагогіки: формування в сім'ї, школі й громадському житті козака-лицаря, мужнього громадянина, захисника рідної землі з яскраво вираженою українською національною свідомістю і самосвідомістю, дійовим патріотизмом, високим рівнем духовності.

В аналізі проблем розвитку та становлення національної школи Б. Ступарик виходив із твердження, що успіх школи у вихованні свідомих,

самовідданих патріотів забезпечується єдністю народної та наукової педагогіки, вітчизняної та світової історії, національного й загальнонародського. У його працях це положення підтверджується прикладами з історії шкільництва України від Київської Русі до наших днів. Принциповою з цього погляду є праця Б. Ступарика, написана у співавторстві з професором Прикарпатського університету В. Полеком «Сторінки українсько-німецьких історико-культурних взаємин» (1999). Розкриваючи процес розвитку гімназійної освіти в Галичині, автори особливу увагу звернули на історію німецької гімназії в тодішньому Івано-Франківську.

Надаючи великого значення окремій постагті в історії взагалі та в історії педагогіки зокрема, Б. Ступарик одноосібно чи разом зі своїми аспірантами та здобувачами присвятив окремі розвідки педагогічній і просвітницькій діяльності Григорія Сковороди (1994), Степана Сірополка (1996, 1998, 1999, 2001), Софії Русової (1996, 2001), Миколи Євшана (1997), Григорія Врецьони (1997, 1998, 1999, 2000), Михайла Галущинського (1996, 1998, 1999), Івана Юцишина (1998), Мирослава Стельмаховича (1999), Олекси Іванчука (2000). Він започаткував видання бібліотеки «Галицька педагогіка в іменах».

Важливою особливістю багатьох праць Б. Ступарика був їх конкретний характер. Наголошуючи на важливості національної ідеї в сучасній державі, вчений був твердо переконаний, що «українська національна ідея, незважаючи на ідеологічний опір її противників та інерцію в суспільному мисленні, заволодіє думками та діями всіх виховних чинників і справа будівництва незалежної України від цього тільки виграє».

Результатом наполегливої роботи видатного вченого стала об'ємна праця «Національна школа: витоки, становлення» (К., 1998). У ній переконливо показано, як український народ у нелегкій боротьбі використовував найменші можливості для розвитку рідної школи. На основі вивчення великої кількості літературних джерел і архівних матеріалів автор розглянув складний процес становлення національної школи, виявив витоки тих ідей в історії шкільництва, які покладені в основу розбудови сучасної національної школи. Усе це, зазначав педагог, необхідно для глибокого «осмислення нами нашої історії, врахування всього позитивного в ній, недопущення повторення давніх помилок». Б. Ступарик мав усі підстави для висновку: «...для цього замало вчитися, мріяти, вірити й надіятись».

Потрібна праця, котра має сконсолідувати всі сили українського суспільства для створення справді національної української системи освіти

і виховання, що виховує вільне від духовних кайданів покоління Українців, репрезентаторів великої нації, багатой культури, сильної волі, які забезпечать соборність держави, єдність і безсмертя нації».

Надаючи перевагу історичній проблематиці, дослідник не стояв осторонь злободенних проблем сучасної школи України. Як делегат Другого Всеукраїнського з'їзду працівників освіти він провів значну роботу з внесення пропозицій та удосконалення Національної доктрини розвитку освіти в Україні в XXI ст. Вивчення праць педагога засвідчує, що він завжди був у центрі обговорень і дискусій з питань освіти й виховання української молоді. Так, в останні роки на сторінках різноманітних часописів були надруковані статті Б. М. Ступарика, зміст яких можна зрозуміти вже з їхніх назв: «Підготовка педагогів-магістрів» (1999), «Сутність і мета національного виховання» (2000), «На шляху до європейської інтеграції освіти» (2000), «Просвіта, просвітництво і шкільництво: уроки минулого і сучасність» (2000), «Громадянське виховання сучасної молоді» (2000), «Опікунсько-виховна функція школи» (2001), «Національна освіта і виховання в процесі трансформації суспільства» (2001), «Проблеми загальнопедагогічної підготовки майбутніх вчителів у класичних університетах» (2002). За редакцією професора Б. М. Ступарика побачили світ книжки: «Івано-Франківська (Станіславська) українська державна гімназія» (2000), «Опіка дітей і молоді в добу трансформації суспільного устрою» (2002).

Зміст праць Б. Ступарика дає підстави говорити про його великий внесок в історико-педагогічну науку. Він заснував власну наукову школу. За ініціативи вченого в Прикарпатському університеті імені Василя Стефаника була створена перша в Україні кафедра історії педагогіки, яка стала в цій галузі одним із основних наукових центрів і нині носить його ім'я [2].

Б. Ступарик проводив значну науково-педагогічну роботу. Він був керівником і консультантом наукових досліджень аспірантів і докторантів з України, Польщі та Румунії. За дуже короткий термін під його науковим керівництвом було захищено сім докторських і майже двадцять кандидатських дисертацій. Видатний український учений був учасником і організатором багатьох міжнародних, всеукраїнських та регіональних науково-практичних конференцій з проблем загальної педагогіки та історії педагогіки.

Про великий науковий авторитет Б. Ступарика свідчить те, що він очолював спеціалізовану вчену раду в Прикарпатському університеті імені Василя Стефаника та був членом такої ради в Тернопільському педагогічно-

му університеті ім. В. Гнатюка, головним редактором «Вісника Прикарпатського університету» (серія педагогічних наук), членом редакційної колегії журналів «Педагогіка і психологія професійної освіти», «Обрії», «Джерела», «Вісника Львівського університету» та ін.

Лекції Богдана Михайловича користувалися великою популярністю серед студентів, педагогів та педагогічної громадськості. Він прекрасно відчував аудиторію, вмів її зацікавити, завжди був готовий вислухати думку своїх співрозмовників. Його педагогічний і життєвий оптимізм ґрунтувався на міцному знанні, вірі в непереможність української національної ідеї – одне слово, на несхибній переконаності в перемогу тих ідей, які обстоював [3].

Разом із наполегливою науковою діяльністю педагог вів велику громадську роботу. Він був керівником педагогічної секції Івано-Франківського відділення Наукового товариства імені Шевченка, членом комісії з питань освіти при голові обласної держадміністрації, членом колегії міського управління освіти, заступником голови опікунської ради Української гімназії № 1 м. Івано-Франківська, членом правління обласної та заступником голови правління міської організації товариства «Просвіта». Часто виступав із лекціями на педагогічну тематику перед педагогами, батьками та громадськістю міста й області.

Помер Богдан Михайлович Ступарик в Івано-Франківську 19 жовтня 2002 р.

1. Ступарик Б. М. Національна школа: витоки, становлення. – К., 1998. – С. 241-242.

2. Пріоритети сучасної освіти і виховання в контексті завдань педагогічної науки // Матеріали педагогічних читань на пошану чл.-кор. АПН України, доктора педагогічних наук, професора Прикарпатського університету ім. Василя Стефаника Богдана Михайловича Ступарика. – Івано-Франківськ, 2003.

3. Задивлсний у вічність. Спогади про Людину, Патріота, Вченого / Упоряд. Ганна Дорошенко. – Івано-Франківськ, 2003.

*Українська педагогіка в персоналіях: У 2-х кн. – К.: Либідь, 2005. – Т.2. – С. 538 – 543.*

## МІЙ УЧИТЕЛЬ – РОМАН ПАВЛОВИЧ СКУЛЬСЬКИЙ

Роман Павлович Скульський з прожитих 68 років життя 45 присвятив науково–педагогічній діяльності. Він пройшов цікавий, творчий, іноді складний, освітянський шлях – від учителя загальноосвітньої школи до професора університету, члена–кореспондента Академії педагогічних наук України.

Роки навчання в школі Р. Скульського пройшли у воєнні та післявоєнні роки (1942–1954). Він відчув всю скруту військового дитинства, побачив негаразди, горе людей рідного галицького краю під час його окупації, в якійсь мірі їх невизначеність, бо тільки напередодні війни відбулося возз'єднання західноукраїнських земель в єдину Україну. І напевне дитяче бачення всього, бажання допомоги дітям–землякам вплинули на його вибір майбутньої професії – учителя. Є ще декілька пояснень його вибору: в галицькому краї було обмаль навчальних закладів іншого спрямування, окрім того, неможна селянська родина з Тернопільщини не могла утримувати студента на далекій відстані. Таким чином, у 1954 після закінчення Бучачської середньої школи № 1 Тернопільської області Роман Павлович поступив на фізико–математичний факультет Івано–Франківського (тоді – Станіславського) педагогічного інституту, який закінчив у 1959 році та одержав спеціальність «вчитель фізики і математики середньої школи». Отримавши диплом учителя, він чесно, з достоїнством проніс це звання через все життя. Яку б посаду він не займав: учитель середньої школи, старший викладач вищого навчального закладу, доцент, професор він завжди залишався Учителем з великої літери.

Моє знайомство з Р. П. Скульським відбулося практично з першого дня його приходу у 1967 році на роботу в Прикарпатський університет (тоді Івано–Франківський педагогічний інститут), коли я була студенткою другого курсу фізико–математичного факультету. Пам'ятаю, як він, зовсім молодий, починаючий викладач кафедри педагогіки, який тільки-но закінчив аспірантуру відділу дидактики Науково–дослідного інституту педагогіки УРСР, прийшов читати лекції з курсу «Педагогіка». Слід зазначити, що тодішній наш курс за рейтингом був одним із найсильніших в інституті. Із задоволенням пригадую, що на нашому курсі вчилися майбутній доктор фізико–математичних наук, професор П. Злепко, а також нинішній ректор Прикарпатського національного університету доктор фізико–математичних наук, професор Б. Остафійчук, викладачі університету: кандидати фізико–математичних наук, доценти Л. Возняк, О. Воз-

няк, учителі–методисти Першої Івано–Франківської Української гімназії: Г. Мальована, П. Даниляк та ін. То й не дивно, що спочатку поява нового викладача педагогіки у деяких з нас викликало скептичне налаштування. Але дуже скоро відповідь на питання: «Що він може нам дати нового?» прийшла сама.

Причин для цього було достатньо. По–перше, багатьох вразила глибока теоретична підготовка молодого викладача, ерудованість в різних галузях науки, енциклопедичність його знань, обізнаність з найновітнішими досягненнями педагогічної, психологічної, філософської наук та соціології. По–друге, він постійно надавав теоретичній інформації практичну спрямованість, пов'язував кожне теоретичне положення з практикою. По–третє, в нього вже була книга «Розвиток технічної творчості учнів восьмирічної школи» (1967), що лягла в основу його кандидатської дисертації, і це захоплювало нас. Нарешті, він з гумором, впевнено, з використанням прикладів із досвіду роботи в школі завжди відповідав на деколи каверзні наші запитання, при цьому не соромився інколи сказати: «Не знаю. Але постараюсь знайти відповідь» і завжди повертався до невирішеного питання. Для його стосунків зі студентами завжди були характерні толерантність, увага, поважливе ставлення до нас як до колег, вміння, не підвищуючи голос, використовуючи різноманітні прийоми педагогічного впливу, активізувати аудиторію.

На все життя мені запам'яталася лекція в аудиторії № 305 центрального корпусу з теми: «Профорієнтаційна робота в школі», коли після подачі нового матеріалу він запропонував нам анкету з визначення правильності вибору майбутньої професії вчителя. Після самостійного, безперечно під керівництвом викладача, опрацювання анкети були отримані дані, що свідчили про правильний вибір мною майбутньої професії з групи «людина – людина». Проте мене чекало розчарування, бо, проаналізувавши мої відповіді, Роман Павлович сказав, що хоча вибір мій відносно правильний, але, на його думку, не завжди я буду учителем середньої школи, бо масштаби моєї роботи будуть ширше. Тоді я дуже розстроїлася, бо до кінця не зрозумівши слів свого викладача, зі страхом думала, що не зможу працювати вчителем математики в школі, що було моєю мрією з дитинства.

Під час навчання в інституті я постійно займалася науковою роботою, була членом проблемної групи, але не з педагогіки, а з філософії (науковий керівник – доц. В. Бондаренко), приймала участь у наукових інститутських та міжвузівських конференціях. Думаю, що на тогочасний вибір напрямку

наукового інтересу вплинув авторитет викладача, цікавість його занять і те, що цей предмет читався раніше, ніж педагогічні дисципліни. Вже на випускному іспиті «педагогіка з методикою викладання математики» екзаменатор, член державної комісії, а ви здогадались, що це був Р. Скульський, практично не дав мені повністю відповісти на жодне з питань. Він оцінив мою відповідь на відмінно, і пояснив всім присутнім, що, будучи зі студентами на практиці, бачив мене в якості вчителя математики (я одна на курсі – тоді це було практично неможливо – мала вільне відвідування, бо вже працювала в Івано–Франківській середній школі № 3), і вважає, що в мене велике педагогічне майбутнє. Мені було дуже приємно, що, вже тоді доцент (а для мене на той час це здавалося недосяжним) так високо оцінив мою роботу.

Після закінчення інституту наші дороги все наступне життя перетиналися. Так, працюючи в школі, я почала втілювати в життя свою мрію – захистити дисертацію з математики. Тому складала кандидатські іспити. Враховуючи, що в нашому інституті на той час (1972–1974 рр.) не було аспірантури, то екзамени з філософії та іноземної мови ми складали в інституті нафти і газу. І от приходжу на екзамен з філософії (без теми, без керівника і т.д.) і бачу одну знайому людину – Романа Павловича, який переживав за свою здобувачку. Побачивши його, я дуже зраділа, в мене піднявся настрій і я на «відмінно» склала іспит. Після закінчення екзамену він привітав нас обох і запропонував зустрітися, щоб обговорити наукові інтереси і обрати якщо не тему дослідження, то хоча б напрямок.

Тільки через багато років я можу оцінити його педагогічну мудрість та широкоглядність. Після зустрічі, на якій він мені запропонував займатися педагогічною проблемою, а саме питаннями розвитку творчого мислення підлітків засобами математичного моделювання, я, до кінця не зрозумівши, про що говорить доцент і який шанс він мені дає, відмовилася, бо мене не влаштувало займатися педагогічними проблемами: я ж так палко бажала займатися математикою! Але життя внесло свої корективи – все одно (права через десять років) я захистила кандидатську дисертацію з педагогіки. З цього приводу Роман Павлович з гумором постійно мені підморгував: «Хотіла математики, а маєш педагогіку». Але це було зрозуміло тільки нам обом.

Починаючи з 1984 року, коли я після захисту дисертації прийшла працювати в педінститут, ми стали колегами по кафедрі. І вже до кінця його життя, де б він не працював в університеті (кафедра наукових основ

управління школою, кафедра педагогіки, кафедра народознавства, Науково–методичний центр «Українська етнопедagogіка і народознавство» АПН України і Прикарпатського університету ім. Василя Стефаника) чи в Івано–Франківському обласному інституті післядипломної освіти (де він був завідувачем кафедри педагогіки та суспільних наук), наші дороги практично йшли поруч.

Окремої уваги заслуговує педагогічно–видавнича діяльність Романа Павловича. Вчений досяг значних успіхів у науковій роботі (більше 200 наукових праць), досліджуючи різноманітні напрями педагогіки: етнопедagogіка, національне виховання, технічна творчість учнів, підготовка майбутніх учителів до педагогічної діяльності, розробляючи не одну педагогічну концепцію. Під його керівництвом захищена низка кандидатських дисертацій.

Маючи такий науковий доробок, Р. П. Скульський став визнаним в Україні професором, хоча так і не захистив докторської дисертації. Напевно, були дуже вагомі причини на це. Мені відомо, що ще на початку 80–х років ХХ ст. в нього був уже готовий варіант дисертації. Ми зустрічалися з ним в Москві (1986 р.). Тоді він приїхав на зустріч з відомими педагогами В. Сластьоніним та М. Піскуновим, які повинні були ознайомитися з роботою. Що сталося потім, не знаю, але більше про докторську дисертацію ми з ним не говорили – це була закрыта тема.

Великий науковий потенціал Романа Павловича знаходив вияв у роботі спеціалізованої вченої ради по захисту кандидатських дисертацій, яка функціонує в університеті і членом якої він був з дня її заснування і до останніх днів життя. З 1998 р. ми співпрацювали в раді. Як голова ради (з 2002 р.) можу наголосити, що Р. П. Скульський ніколи не відмовлявся у проведенні експертизи дисертаційного дослідження, виступити в якості офіційного опонента. Під час експертизи або підготовки роботи до захисту він плідно співпрацював зі здобувачем, давав йому слушні зауваження, поради, і робив це завжди вимогливо, але з повагою до співрозмовника. Його виступи на засіданні спеціалізованої ради завжди були виваженими, теоретично обґрунтованими, зауваження толерантно висловленими.

Він був одним із експертів моєї докторської дисертації. Ґрунтовно ознайомившись з роботою, він, щиро бажаючи мені успіху, впевнено, наводячи думки інших науковців, а разом із тим дуже обережно зробив декілька зауважень і побажань. Я їх сприйняла спокійно, бо вони мені спочатку здалися не дуже значущими. Однак насправді було все інакше,

свідченням цього є те, що я після цих зауважень доопрацьовувала дисертацію більш ніж пів року.

Мене завжди дивувало як у Р. П. Скульського вистачає на все часу. Крім викладацької і наукової роботи він приділяв значну увагу педагогічно-просвітницькій діяльності. Працював науковим кореспондентом НДІ УРСР, членом секції навчального телебачення Республіканської ради педагогічного товариства, головою секції дидактики Івано-Франківського обласного педагогічного товариства, членом Ради молодих науковців інституту. Був заступником голови об'єднаного МК профспілки інституту.

Висока оцінка діяльності Романа Павловича знайшла яскраве відображення в тому, що його було обрано членом-кореспондентом Академії педагогічних наук України (1995). Він приймав активну участь у виконанні завдань колективних госпдоговірних тем («Психолого-соціологічні дослідження НГДУ Долинанафтагаз», «Розробка програми соціального розвитку колективу заводу «Позитрон» та ін.). Все це говорить про його вміння чітко організувати як свою роботу, так і підлеглих.

В історії педагогічної науки України, в пам'яті його співпрацівників та багаточисленних учнів Роман Павлович Скульський назавжди залишається як взірець талановитого вченого й педагога, якому були притаманні широка ерудиція, відданість науці, глибока порядність. І в моїй науково-педагогічній праці він продовжує бути порадником та Учителем.

*Друкується вперше*

## Зміст

Від автора .....	3
<b>РОЗДІЛ І. ПИТАННЯ ДИДАКТИКИ .....</b>	<b>5</b>
РОЗВИТОК ДИДАКТИЧНОЇ ДУМКИ В ГАЛИЧИНІ У 20-30-ті РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ .....	5
ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА НАВЧАННЯ В ГАЛИЧИНІ В КОНТЕКСТІ ОСВІТНІХ СИСТЕМ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ДЕРЖАВ У 20-30-ті РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ .....	13
ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ В ГАЛИЧИНІ МІЖВОЄННОЇ ДОБИ .....	19
ЕВОЛЮЦІЯ ЗМІСТУ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ В ГАЛИЦЬКОМУ ШКІЛЬНИЦТВІ (1919-1939): УРОКИ І ПЕРСПЕКТИВИ .....	30
ПЕДАГОГІЧНА ЖУРНАЛІСТИКА ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЕЛЬ І ПРОБЛЕМИ ШКІЛЬНОЇ ДИДАКТИКИ .....	40
УКРАЇНОЗНАВСТВО ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ШКІЛЬНИЦТВІ ГАЛИЧИНИ МІЖВОЄННОЇ ДОБИ .....	43
ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ШКОЛАХ ГАЛИЧИНИ (20-30-ті РР. ХХ СТ.) .....	48
ЕЛЕМЕНТИ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ НА ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЛЯХ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПЕРША ТРЕТИНА ХХ СТ.) І ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОСТІ .....	56
РОЗВИТОК Я. КУЗЬМІВИМ ПРИНЦИПУ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ТА ІНТЕГРАЦІЇ НАВЧАННЯ .....	62
ПРОБЛЕМА УКРАЇНСЬКИХ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ У ГАЛИЧИНІ (20-30-ті РОКИ ХХ СТ.) .....	74

ТВОРЧИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В УЧИТЕЛЬСЬКИХ СЕМІНАРІЯХ ГАЛИЧИНИ (1919-1939 РР.) .....	82
ЯРОСЛАВ КУЗЬМІВ ПРО МЕТОДИКУ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ГАЛИЦЬКОМУ ШКІЛЬНИЦТВІ .....	86
ДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ ВИКЛАДАННЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН У НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ГАЛИЧИНИ (20-30-ті РОКИ ХХ СТ.) .....	96
НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС В ІВАНО-ФРАНКІВСЬКІЙ (СТАНІСЛАВСЬКІЙ) УКРАЇНСЬКІЙ ДЕРЖАВНІЙ ГІМНАЗІЇ. ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ .....	101
ВЗАЄМООБУМОВЛЕНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНИХ ПОШУКІВ НАУКОВЦІВ ЗАКАРПАТТЯ ТА ГАЛИЧИНИ (1919-1939 РОКИ) .....	111
<b>РОЗДІЛ II. ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ .....</b>	<b>117</b>
УКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ХАРАКТЕР: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ .....	117
СУКУПНІСТЬ СОЦІАЛЬНО ЗНАЧУЩИХ ЯКОСТЕЙ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА СУЧАСНОГО ЗМІСТУ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ .....	126
ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ ГАЛИЦЬКОГО ПЕДАГОГА ЯРОСЛАВА КУЗЬМІВА .....	131
ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ .....	141
ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ ВІТЧИЗНЯНОЇ ТА СВІТОВОЇ КУЛЬТУР .....	147
ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ РОЗВ'ЯЗАННЯ КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЙ .....	152
ОСВІТА ЯК СТРАТЕГІЧНИЙ МЕХАНІЗМ ВІДРОДЖЕННЯ МЕНТАЛЬНОСТІ, ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО-ДУХОВНИЙ РЕСУРС ДЕРЖАВИ .....	159

ОСОБИСТІТЬ УЧНЯ В СИСТЕМІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ .....	165
ШТРИХИ ДО ПОРТРЕТУ СУЧАСНОГО СТАРШОКЛАСНИКА .....	172
НАВЧИТИ УЧНЯ ВЧИТИСЯ .....	178
ГРОМАДЯНСЬКЕ ВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПОЗАУРОЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ .....	184
СВОБОДА ВИБОРУ І ПРОБЛЕМА ВИХОВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ У СТАРШОКЛАСНИКІВ .....	187
ОПІКА УКРАЇНСЬКИХ ДІТЕЙ У ШКІЛЬНИЦТВІ ГАЛИЧИНИ В МІЖВОЄННУ ДОБУ .....	191
ОПІКА НАД ДІТЬМИ В ПОЗАШКІЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ .....	197
<b>РОЗДІЛ III. ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ .....</b>	<b>221</b>
УКРАЇНСЬКЕ ВЧИТЕЛЬСТВО ГАЛИЧИНИ В 20-30-х РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ .....	221
ТВОРЧА ОСОБИСТІТЬ УЧИТЕЛЯ В ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ ГАЛИЧИНИ МІЖВОЄННОЇ ДОБИ .....	231
СТРУКТУРА НАВЧАЛЬНИХ ПЛАНІВ ЗАКЛАДІВ ІЗ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ДЛЯ УКРАЇНСЬКИХ НАРОДНИХ ШКІЛ ГАЛИЧИНИ (РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ) .....	235
З ІСТОРІЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ПРОВЕДЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ В УКРАЇНІ (30-ті РОКИ ХХ СТ.) .....	241
СПІВПРАЦЯ КЕРІВНИКІВ ПЕДПРАКТИКИ, ВЧИТЕЛІВ І СТУДЕНТІВ – ВАЖЛИВА УМОВА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ (РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ) .....	249
ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ-ВИХОВАТЕЛІВ: ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІСТЬ .....	254

ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ У ГАЛИЧИНІ (20-30-ті РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ) .....	258
ЗМІСТ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ З УЧИТЕЛЯМИ ЯК ПОКАЗНИК РОЗВИТКУ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ НАВЧАННЯ В ГАЛИЧИНІ МІЖВОЄННОЇ ДОБИ .....	266
ВДОСКОНАЛЕННЯ ЗМІСТУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ГРОМАДЯНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА .....	271
РЕГІОНАЛЬНИЙ КОМПОНЕНТ ЗМІСТУ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ .....	276
ДЕЯКІ ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ .....	282
ВДОСКОНАЛЕННЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОСТІ МОДУЛЬНО- КРЕДИТНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ .....	288
МАГІСТРАТУРА ЯК ВАЖЛИВИЙ ЕТАП ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧА ВНЗ .....	293
ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНА ЕРУДИЦІЯ – ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ЦІЛІСНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ .....	300
ПРАВОВА КУЛЬТУРА ЯК СКЛАДОВА ВИХОВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ .....	305
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ВИХОВНОЇ РОБОТИ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ В КОНТЕКСТІ НОВИХ ТЕНДЕНЦІЙ УКРАЇНСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ .....	312
<b>РОЗДІЛ ІV. ПЕДАГОГІКА — ЦЕ ПЕДАГОГИ .....</b>	<b>319</b>
ПЕРСОНАЛІСТИЧНИЙ НАПРЯМ У ДОСЛІДЖЕННІ ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ ГАЛИЧИНИ .....	319
ПЕРСПЕКТИВИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ .....	327
ПРОБЛЕМИ ДИДАКТИКИ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ СОФІЇ РУСОВОЇ .....	333

ОСВІТНЯ І ГРОМАДСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯРОСЛАВА КУЗЬМІВА .....	341
ПІДРУЧНИКИ ОМЕЛЯНА ПОПОВИЧА ЯК ОДИН ІЗ ЧИННИКІВ ЗБЕРЕЖЕННЯ УКРАЇНСЬКОГО ШКІЛЬНИЦТВА ГАЛИЧИНИ (1919 – 1939 РР.).....	348
ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ УКРАЇНСЬКОЇ ДИДАКТИЧНОЇ ДУМКИ (ХХ СТОЛІТТЯ) .....	355
ГАЛИЦЬКИЙ ПЕДАГОГ ВАСИЛЬ ПАЧОВСЬКИЙ – БОРЕЦЬ ЗА УКРАЇНСЬКУ ДЕРЖАВНІСТЬ .....	368
ГАЛИЦЬКИЙ ПЕДАГОГ ІЛЛЯ КОКОРУДЗ .....	378
ДЕНИС ПЕТРІВ – ГАЛИЦЬКИЙ ПЕДАГОГ .....	386
СТЕПАН ЙОСИПОВИЧ СМАЛЬ-СТОЦЬКИЙ (1859 – 1939) .....	389
«...ВИХОВНИК НАРОДУ В ШИРОКОМУ РОЗУМІННЮ» (ІВАН ЮЩИШИН ПРО УКРАЇНСЬКОГО ВЧИТЕЛЯ) .....	395
МИРОСЛАВ ГНАТОВИЧ СТЕЛЬМАХОВИЧ (1934 – 1998) .....	404
БОГДАН МИХАЙЛОВИЧ СТУПАРИК (1940–2002) .....	411
МІЙ УЧИТЕЛЬ – РОМАН ПАВЛОВИЧ СКУЛЬСЬКИЙ .....	418

30,00

Наукове видання

Тетяна Завгородня

**ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ:  
ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ,  
ПЕРСПЕКТИВИ**

НБ ПНУС



738308

Верстка *Романа Костинюка*  
Коректор *М.Теплинський*

Здано до складання 22.08.2008. Підписано до друку 27.08.2008.  
Папір офсетний. Гарнітура Таймс. Тираж 300 шт.