

УКРАЇНСЬКИЙ ВІЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
UKRAINISCHE FREIE UNIVERSITÄT

---

Серія: Скрипти ч. 34  
Skriptenreihe Nr. 34

ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ  
ТА ДИДАКТИЧНІ ПОРАДИ  
Pädagogische Probleme und didaktische Ratschläge

(Матеріяли Вишкільного Курсу для учителів Суботніх шкіл)  
(Vorlesungen aus dem Fortbildungskursus für Lehrer der Samstagsschulen)

München, 23—26. V. 1969



На правах рукопису

---

Мюнхен

1969

München

# Видання УВУ в роках 1946—1969 (серія скриптів)

1. І. МІРЧУК. Вступ до філософії, ч. I. Суть та значення філософії. Видання «Філософічної Секції УВУ» ч. I. На підставі викладів опрацював студент П. Омелян. Мюнхен 1946. Стор. 22.
2. І. МІРЧУК. Вступ до філософії ч. II. Теорія пізнання або гносеологія. Накладом студентської філософічної Секції, ч. 2. На підставі викладів опрацювали П. Омелян та Е. Смалько. Мюнхен 1946. Стор. 83.
3. І. МІРЧУК. Напрявні української культури, Мюнхен 1946. Стор. 20.
4. М. АНДРУСЯК. Історія Козаччини, частина I—IV, Мюнхен 1946. Стор. 181.
5. Я. РУДНИЦЬКИЙ. Нарис української діалектології, Авгсбург 1946 (Накладом Української Студентської Громади в Авгсбурзі). Стор. 48.
6. В. ЩЕРБАКІВСЬКИЙ. Кам'яна доба в Україні, Мюнхен 1947. Стор. 90.
7. Л. ОКІНШЕВИЧ. Лекції з історії українського права. Мюнхен 1947. Стор. 171.
8. Я. ПАДОХ. Історія Західньо-європейського права. Частина I: Історія німецького права. Мюнхен 1947. Стор. 220.
9. Ю. СТАРОСОЛЬСЬКИЙ. Нарис карного процесу. Мюнхен 1947. Стор. 133.
10. М. ЧУБАТИЙ. Огляд історії державного права. Історія джерел та державного права. Записки за викладами на Тайнім Українським Університеті у Львові в рр. 1920—23. III видання. Ч. I. Мюнхен 1947. Стор. 88.  
Ч. II. Мюнхен 1947. Стор. 175.
11. Ю. ШЕРЕХ. До генези називного речення. Мюнхен 1947. Стор. 50 + 16 німецького резюме = 66 стор.
12. К. ЛОСЬКИЙ. Римське право. Ч. I. Вступ до науки римського права. Скорочена редакція «Історії джерел римського права» К. Лоського (Київ—Відень 1921) з деякими змінами та доповненням проф. д-ра О. Баранова у співробітництві із асистентом д-ром В. Нестерчуком. Мюнхен 1947. Стор. 65.
13. О. БАРАНІВ. Римське право. Ч. I. Вступ до науки римського права. Зошит 3.: джерела права. Мюнхен 1948. Стор. 117.
14. К. КИСІЛЕВСЬКИЙ. Українська мова. Мюнхен 1948. Стор. 112 (на основі викладу: «Описова граматики української мови»).
15. П. КОВАЛІВ. Історія української мови. Мюнхен 1948. Стор. 136.
16. Л. ОКІНШЕВИЧ. Огляд історії філософії права. Ч. I. Мюнхен 1948. Стор. 130.
17. Я. РУДНИЦЬКИЙ. Лекції з порівняльної граматики слов'янських мов. Ч. I. Накладом Авгсбурзької Студентської Громади (із зазначенням, що це виклади УВУ). Авгсбург 1948. VI + 76.

(Продовження на 3-ій стор. обкладинки)



Володимир Янів

## УКРАЇНСЬКА ВДАЧА Й НАШ ВИХОВНИЙ ІДЕАЛ

Це очевидно, що людина, як істота розумна, ставлячи собі в житті різні завдання, мусить насамперед застановитися, яка є основна ц і л ь, що її вона хоче досягти, - до якої вона змагає. Про основну ц і л ь мусить запитатися насамперед у ч и т е л ь, що в той чи інший спосіб ф о р м у є в школі нову генерацію людства. Слово "формує" ставить перед нами вічно актуальну проблему школи: що основним завданням ш к о л и є навчати, передавати знання - це не підпадає ніякому сумнівові. Але ж у слові формувати є щось більше: в ньому є поруч із навчанням і виховання, а чи школа має виховувати, і - зокрема в якій мірі вона має це робити, є вже проблемою: нагадаймо тільки питання релігійного виховання в добу відділення Церкви від держави, - зокрема серед двоконфесійних спільнот, чи ідеологічно-політичного виховання, яке іноді - зокрема в тоталітарних системах - може прийняти забарвлення партійного чи класового унапрявлення. Саме сьогодні - імовірно, більше ніж будьколи - обидва протилежні розуміння школи виступають із спеціальною силою, що зокрема яскраво проявилось в останніх студентських заворушеннях, які мали б перемінити традиційно автономні університети із ясно окресленим розумінням "академічної свободи" в знаряддя зацеплювання певних ідей. Це може бути, зрештою, переяскравлена реакція саме на протилежну тенденцію: ізолювати школу, і зокрема університет від всякого виховання.

Тим часом видається, що цілісна концепція людини модерної психології і, послідовно, модерної педагогіки чи, навіть ширше, модерної філософії, повинна б дати досить виразну відповідь на те "вічне питання", а проблема була б щонайвище у переяскравленнях в один чи в другий бік. Бо якщо розуміти людину, як певне ц і л ь, то не можна в тому "цілому" штучно відділювати, ізолювати поодинокі дії, функції, процеси. Таким чином, навчання й виховання можуть взаємно тільки скріплюватися й доповнюватися: Коли, з одного боку, послідовно ведене навчання стається автоматично вихованням, тоді - з другого боку - через відповідне виховання ми можемо скріпити навчальний процес, і тому, напр., так дуже важливо при навчанні використати самовиховні організації, які навчання вплітають непомітно у свою виховну програму, іноді, як напр. у Пласті, у постаті гри чи забави.

Українська школа традиційно стояла на становищі с п о л у - ч е н н я виховної та навчальної функцій, - звичайно, не пешадеючи при тому в одностороню крайність вирощування бездушних автоматів тоталітарних систем. Українська школа на еміграції мусить зокрема зберегти ту свою характеристичну рису, тим більше, що роля двох основних виховних чинників: родини та Церкви є в умовах розпорощення серед чужого середовища дуже обмежена, - а третього чинника: громади взагалі нема. Адже ж не сміємо забути, що на еміграції наші родини часто національно та конфесійно мішані, який то ф а к т дуже ускладнює виховання дітвори, зокрема коли батьки мало-освічені й не мають розуміння складності виховного процесу, що його на Рідних землях обегшували традиція та звичаї, про яких утримання пильно дбала прилюдна опінія цілої громади. До цього ж серед нових обставин наші родини переобтяжені заробітковою працею і віддаленими великих міст, до яких наше селянське населення не привикло, і батьки мало тільки уваги можуть присвятити дитині.

Знову ж український священник, що має бути і душпастирем і катехитом рівночасно, і то для десятків розпорощених на просторі нерідко одного єпископства (дієцезії) громад, не має часу присвяти-

ти стільки уваги дітям, скільки цього вимагала б потреба опіки над молоддю, загубленою в чужому оточенні.

Тому - отже - де тільки є українська школа, там вона мусить перебрати на себе велику частину завдань родини та Церкви, - зрештою, у тісній співдії із родиною та Церквою.

Ставлячи засаду, що українська школа має навчати і в н х о - в у в а т и, мусимо послідовно поставити питання, я к е має бути виховання. Іншими словами ставимо питання ц і л е й виховання, чи - як це ми звикли окреслювати: виховного ідеалу.

Виховний ідеал може бути накреслюваний під різними аспектами - тобто з різних точок зору: теоретично беручи, можна накреслювати загальнолюдський виховний ідеал, - з підкресленням всіх загальнолюдських вартостей одиниці і на тлі будьякої спільноти. Вище натякнули ми на можливість релігійного виховного ідеалу, - отже в нашому випадку будемо говорити про християнський ідеал людини, спертий на науці св. Євангелій, чи, пирше, св. Письма. Подібно, може бути національний виховний ідеал, а в поодиноких випадках маємо до діла також із становим чи класовим моментом, чи, врешті, із вузчим якимсь ідеологічним чинником. Національний виховний ідеал впливає із народних вірувань, звичаїв, традицій, чи евентуально із конкретних потреб даної спільноти. Так напр. український відомий педагог, який ще донедавна діяв серед нас таки в Мюнхені, як професор УВУ, Григорій Ващенко, в своїм підручнику про "Виховний ідеал", дав - власне кажучи - картину ідеалу людини, як його собі українці впродовж століть уявляли.

На певному історичному відтинку можуть з'являтися спеціальні виховні ідеали, відповідно до своєрідних завдань, породжених добою чи умовами: такі окремі завдання ставить незаперечно еміграція, чи життя в чужих середовищах, - зокрема коли ми бажавмо утриматися як національна спільнота серед чужого оточення. Під цим кутом зору мав я особисто завдання говорити доповідь понад 20 рр. тому на пластовому ідеологічному Конгресі.

Звичайно, ті різні підходи до виховного ідеалу можна якось поєднувати, синтезувати. А втім, практично навіть важко подумати, щоб ці "ідеали" виступали ізольовано, окремо. В житті вони поєднуються автоматично. І так, напр., національний виховний ідеал не потребує, і навіть не повинен, чи сильніше: не сміє! заперечувати загальнолюдського, а навпаки: національний виховний ідеал базується, впливає із загальнолюдського; він, апробуючи - potwierджуючи - поглинаючи вселюдські та загально визнані цінності, доповнює їх тими рисами, які спеціально відповідають духовості, чи звичаям даного народу. Розуміння шляхетної людини є понаднаціональне і понадпростірне, до певної міри навіть понадчасове. Але шляхетна людина може мати в рівній мірі риси певної почуттєвої м'якості й ніжності "кордоцентричних" спільнот, що й волевої стриманості, опанування, й навіть твердості, чи - врешті - рефлексійності, чи - навпаки - творчого динамізму шукання, відповідно до національної чи особистої вдачі.

Подібно можна синтезувати національний та релігійний виховний ідеал, і це навіть у нашому - українському - випадку впливає із нашої традиції й навіть більше: вдачі. Це ж недаремно про глибоку релігійність українця говорить вже перший український етнопсихолог Микола Костомаров на підставі своїх історичних та етнографічних студій, а мій заслужений Попередник, сл. п. ректор Іван Мірчук уважав навіть, що релігійність є одною із підставових прикмет слов'ян, коли германські народи є радше схильні до філософічної життєвої постави, а романські визначаються насамперед політичним хистом. Згадуваний вже Ващенко ставить в осередок своєї виховної системи релігійне та патріотичне виховання, виходячи із заложення, що релігійність була невід'ємною складовою частиною українського ідеалу

людини продовж століть. Присутній на нашій викладовій залі проф. Кульчицький виявляє вроджену релігійність українця його тісним пов'язанням із землею та природою, а все те разом призвело мене особисто до погляду, що українська душа є з природи релігійна, чи точніше: християнська ("anima naturaliter christiana").

Іншими словами: коли ми маємо накреслити наш національний виховний ідеал, то ми його тісно пов'язуємо із християнським виховним ідеалом, і то в рівній мірі із релігійних, що й з чисто національних спонук: релігійне виховання українця, ідучи по лінії вроджених схильностей, увідпорює нас на зовнішні впливи, і автоматично спричинюється до збереження нашої духової самобутності, нашого духового "я", чи - як це тепер звикли ми говорити: нашої національної ідентичності. І ця органічна сполука була б першою основною проблемою нашого виховного ідеалу з погляду етнопсихології, чи нашої вдачі. Це йдучи по лінії наших внутрішніх диспозицій, ми базуємо наш національний виховний ідеал на релігійному!

Коли ми спинилися при проблемі релігійного та патріотичного виховання української школи, і коли з цілого тексту випливає, що ми є виразно ЗА таке саме виховання (і - очевидно - автоматично за виховну функцію - а не тільки навчальну функцію школи взагалі!), то для повної ясності треба наголосити, що виховна функція школи на тому мусить обмежитися, і це виховання - бувши релігійним і християнським - не може вже бути конфесійним, - а бувши патріотичним і державницьким, не сміє бути ідеологічним із якимсь конкретним партійно-політичним спрямуванням. Не маючи змоги цієї маргінальної (побічної) для основної моєї теми (хоч і дуже важливої по своїй суті) проблеми розвинути докладніше, хочу тільки наголосити, що вношення у школу на еміграції великих роздрібнюючих моментів мусить в умовах розпорощення призводити хіба тільки до перекреслення школи взагалі: якщо б ми хотіли зібраних з трудом кілька десятків дітей одної місцевості, природньо вже і так поділених між собою віком, ділити далше, то дійшли б ми до абсурду, що в класах мали б ми по двоє-трьох дітей, і то тоді, коли є дошкульний брак учителів. Українська школа - соборницька у своїм наставленні із принципових ідейних залогів - мусить на скитальщині бути соборною ще й з чимось практичних та наскрізь речевих моментів.

Щоб скінчити ту малу, але в інавгураційній лекції необхідну дегресію, хочу для ясності доповнити, що того рода "аконфесійність" школи, як цілості, аж ніяк не виключає можливості "конфесійного" виховання взагалі. Коли школа - в соборницькому дусі - має дати загальні підстави християнського релігійного виховання (які є спільні для всіх поширених на еміграції віровизнань), тоді доповненням того виховання школи може і має! статися релігійне виховання Церкви та дому, щоб уникнути небезпеки релігійного індеферентизму і байдужості. Але це вже тема окрема, яка в'яжеться із питанням навчання релігії у школі, - чи катехизації при Церквах та в душпастирствах, чи релігійних об'єднаннях молоді.

Накресливши загальну проблематику виховного ідеалу, вертаюся ще після необхідної дегресії про спеціальне питання співвідношення національного й релігійного виховного ідеалу у їх тісному взаємопов'язанні, до згаданої вже теми виховного ідеалу й національної вдачі, але з одним спеціальним спрямуванням. Що виховний ідеал має тісний зв'язок із етнопсихологією, з ментальністю, чи вдачею даного народу, - не підпадає ніякому сумнівові. Що врахування тої співзалежності є потрібне до збереження національної самобутності народу, є очевидне: це національний аспект проблеми; але є й чисто виховний аспект: для простої доцільності необхідно при накреслюванні виховного ідеалу ракуватися із психікою вихованця, і то з індивідуальною психічною поставою дитини (що сьогодні є загально виз-

нане та широко застосовуване), що й з колективними рисами середовища, оточення, чи, - зокрема, національної спільноти, на що маю спеціально звернути увагу.

Але ж виховний ідеал у його зв'язку із національною психікою, важливий з погляду національної самобутності (ідентичності), має ще одну суспільну функцію: коригуючу, виправляючу, чи вдосконалюючу.

Тільки примітивна людина може бути вповні собою вдоволеною, - тільки безкритична одиниця може вірити, що її вдача досконала, - що вона має самі прикмети без хиб. Подібно примітивним був би погляд безкритичних середовищ чи спільнот, що, мовляв, дана спільнота має тільки позитивні диспозиції, тобто тільки добрі, світлі, гарні психічні даності, - без недомог, без слабості й без хиб. У світлі цієї - зрештою, очевидної - констатації, проблема виховного ідеалу у зв'язку із етнопсихологією, чи вдачею даного народу представлятиметься у дещо спеціальній спосіб: ідеться про такий виховний ідеал, який ракується із вдачею народу та дбаючи про те, щоб утримати в загальних рисах владу народу (необхідну для збереження духовної самобутності), вказував би одночасно, як виховну ціль, скріплення національних прикмет із рівночасним послабленням національних хиб. Це завдання, чи - сильніше: цей постулат зрозумілі в кожній спільноті, яка прагне до розвитку, до поступу, до досконалості. Але ця вимога має своє спеціальне значення для української - отже недержавної, поневоленої нації. Річ у тому, що століття неволі, - майже постійне, перманентне, поневолення мусить призвести до шукання причин трагічної ситуації. Українська історіософія: довгий час дошукувалася джерел наших історичних трагедій у геополітичному положенні на перехрестях доріг без природних охоронних границь, чи в числовій перевазі ворогів, які іноді саме коштом українських земель, - конкретно: домовленим щодо поділу українських земель між себе, довели до взаємного порозуміння, як цього виявом стався Андрусівський чи Ризький договір між Польщею та Московією, між якими лягло більше ніж чвертьтисячліття (тачно 254 роки: Андрусів 1667, Рига 1921!), що дійсно вказує на певну закономірність політичних напрямків наших сусідів. Але поруч із тою, в свій час загально прийнятою, спробою з'являється після наших Визвольних Змагань і ще інше намагання в'яснювати політичні катастрофи: нашої вдачею, - нашими національними хибами. Причини нашої долі мали б бути не поза нами, а в нас. Тому м.ін. питання української вдачі між двома світовими війнами займаються більше публіцисти, ніж вчені, і аналізі української духовности є в великій мірі присвячені два найповажніші ідеологічно-програмові твори цієї доби: "Листи до Братів Мліборобів" В. Липинського та "Націоналізм" Д. Донцова. Коли перший закінчує свою працю латинською приповідкою: "Sarbiles fecit Deus nationes", тобто "Видужними-вилікувальними сотворив Господь народи", тоді другий в мото своєї книги ставить цитату із відомих патріотичних промов німецького філософа Й. Г. Фіхте, що мовляв "Тільки повне перетворення, - лише початок цілком нової духовности може нам допомогти". Яке ж багатомовноє та збіжність, чи, вірніше тотожність поглядів двох завзятих ідеологічних опонентів! І в тому самому напрямі ідуть згодом шукання Юрія Липи чи Дарії Віконської (К. Федорович-Малицької).

Цей неспокій творчого шукання переходить від ідеологів і на дослідників, і теоретично-наукова праця над українською етнопсихологією знову пожвавлюється, хоч і без безпосереднього практичного спрямування, - зокрема в середовищі УВУ, в якому під ряд трьох ординаріїв на кафедрі психології, - Я. Ярема, О. Кульчицький та В. Янів - концентруються саме на тій проблематиці, а поруч з ними треба ще пригадати згаданих вже історика української культури І. Мірчука та педагога Г. Ващенка.

До інтерпретації українських ідеологів схильється і модерна українська історіософія устами одного із найдинамічніших сучасних дослідників, - о.А.Г.Великого. Тільки як міжвоєнні ідеологи, виходячи від катастроф, бачили українську вдачу насамперед у її хибах й малювали її у темних барвах, тоді наш історіософ бачить на широкому тлі тисячеліття української минувшини факт, що не зважаючи на всі лихоліття, на всі катастрофи, на повторні доби "руїни", український нарід таки перетривав, і цей факт вияснює він знову - але з оптимістичним спрямуванням - данностями української вдачі; і в протиставленні до українських ідеологів, які наголошували радше хиби, о.Великий вказує радше на наші духові прикмети, - на ту поставу, яка вправді не шукала ні державно-політичної, ні господарсько-економічної сили й експанзії, але змагала до моральних вартостей, які склалися на поняття "української слави", - в розумінні синтези добра, краси, правди та справедливості. З тої постави випливає й традиційний оптимізм українського народу, який є джерелом витривалості й відпорності, що дозволили перетривати тисячеліття лихоліть.

Якої б концепції не триматися - песимістичної українських ідеологів - неутрально-об'єктивної українських психологів, чи оптимістичної сучасного історіософа, - то всеодно ясно зарисовується вага проблеми української національної вдачі із погляду нашого державного життя чи точніше: з погляду змагання до власної держави й наших історичних трагедій.

Щоб поставити проблему виховного ідеалу, як певного унапрямолюючого прицілу, до якого треба йти, щоб послабити наші національні хиби, не затрачуючи наших національних прикмет (чи навіть скріплюючи їх) і зберігаючи при тому певну рівновагу, щоб не затратити нашої етнопсихічної відрубності, зокрема у віднесенні до сусідів, треба насамперед усвідомити наші психічні диспозиції, чи навіть поклясифікувати їх за позитивними чи негативними вартостями, тобто упорядкувати їх за прикметами та хибами. Звичайно, виконання такого завдання в цілій ширині вимагало б далеко більше часу, ніж ми маємо на нашому курсі. Адже ж треба б - власне - зіставити погляди всіх наших етнопсихологів із їхньою оцінкою констатованих диспозицій. Але можна також - і, в нашому випадку, ми мусимо те зробити - обмежитися до кількох основних проблем, як вони зокрема виявилися у світлі критики української вдачі, - в світлі тої критики, що впливала із болю невдачі, яка безпосередньо після Визвольних Змагань видавалася трагедією.

В даному випадку панує в українських публіцистів доволі велика однозгідність, і вона наводить своє потвердження в наукових дослідках, що основною причиною невдачі був вибуялий український індивідуалізм, який вправді поєднує нас в певному змислі із індивідуалістичною Європою, але - перейшовши межі - веде нас над провалля анархізму. "У вдачі українського народу переважає особиста воля" зауважує вже Костомаров понад 100 років тому, додаючи, що в великоросів, тобто москалів "переважає загальність". Про український "анархічний індивідуалізм" говорить згадуваний Липинський у своїх "Листах". В Чижевського, в характеристиці українця, є мова про "визначення великої цінності за кожним індивідуумом, - права для кожної людини на власний шлях". Різкіше формулює ту думку Я.Ярема, говорячи про духовий егоцентризм, апотеоз індивідуальної духовості. "Безмежний індивідуалізм" - докидає зі свого боку І.Мірчук, який ще говорить про те, що в українців "я" творить своєрідний конституційний принцип, - що "їх філософічне думання, їх розуміння моралі, творення правних норм, а передусім практична діяльність впливають із поняття особистості, що її обмеження відчувається завжди болюче, - навіть в інтересах загалу". І найкращою ілюстрацією тої духово-філософічної постави може бути думка українського філософа - Сковороди, який посувається так далеко, що індивідуалізм в людині



ідентифікує із Божою присутністю в людині. "Внутрішня людина" (отже сконцентрована на себе) це для нього щойно справжня людина, - ба що більше "надлюдина", Бого-людина, сам Христос! "Дійсна людина - для нього - та Бог - одно й те саме!" А треба пам'ятати, що не хто інший, а Сковорода - поруч із Гоголем та Шевченком - уважався найкращим виразником української духовности (за І. Мірчуком, Я. Яремою, чи М. Шлемкевичом!). Зовсім аналогічно у народніх звичаях та віруваннях, які виразно підкреслюють індивідуальність навіть дитини. І так напр. український етнограф Б. Микитюк звертає увагу, що при колядуванню побажання складається скремо кожному, - навіть для немовлят, які трактувалися як окремі індивіди, чи одиниці.

Звичайно, людина з таким відчуттям своєї індивідуальности, мусіла мати розуміння рівности, і вона змагала до рівности, отже до знищування станових чи класових перегород. Це змагання проявилось вже в княжі часи, отже коли на Заході засадничо панував феодальний лад, тобто лад із замкненими суспільними верствами, коли то був неможливий, або бодай дуже утруднений перехід з одного стану до другого. В Україні три основні верстви населення - бояр, вільного загалу й невільників - не мали того характеру замкнених станів, і перехід з однієї верстви до другої був розмірно легкий. Коли Костомаров говорить про всенародне віче ще таки княжої доби, як вислів всенародної волі й джерело народної та державної правди, тоді другий наш історик - М. Грушевський вказує на дружній, товариський зв'язок між князем та дружиною. Пригадаймо відоме свідчення літопису про характер Святослава Завойовника, який якнайменше бажав відрізнятись від свого воїна: він їв те, що й воїн, і спав без окремого шатра на кінській опоні, із сідлом під головою. "Кожної хвилини міг дружинник князя покинути", - констатує Грушевський, і перейти до іншого, хоч би і до його ворога, не підпадаючи ніякій пимсті ані карі. Це був кардинальний принцип староруського устрою". Саме на тому прикладі найкраще видно й небезпеку тої волелюбности з погляду держави. Але ж це факт, що княжі дружинники служили князеві "не з konieczности, а по вільній волі". Цю саму тенденцію бачимо згодом у "Братствах", до яких доступ мав кожний, не зважаючи на стану приналежність, коли одночасно в аристократичній Польщі (в склад якої політично Україна тоді входила) це було не до подумання! Цю саму тенденцію бачимо згодом в ідеалі "Січового Братства" чи в одчайдушній обороні "козацьких вольностей", що згодом відізнається з такою силою у Шевченка, який, малюючи спільну долю трьох сотень помордованих козаків, покоронених у братській могилі, каже:

"Тут пана немає!

Усі ми однако на волі жили,

Усі ми однако за волю лягли, -

Усі ми і встанем,".

І звідти і Шевченкове терпіння на заслання за "Україну без холопа і пана", і звідти велика популярність всіх соціальних рухів в Україні. І відгомонам тих ідеалів і "Просвіта", якої саме століття святкуємо, і яка - на зразок Братств - була заснована інтелігенцією, але для селян, для народу, і в "Просвіті" повторилося змагання до рівности й братерства.

Ось виразно зарисована проблема української індивідуальної волелюбности із її негативами. Говорячи про те питання перший раз (точно перед 20-ти роками), дав я наступну характеристику ситуації, яка є одночасно найяскравішим прикладом, яке велике завдання у перевихованні вдачі мала б соціальна педагогіка, - на підставі накреслення загального виховного ідеалу: "В основному причину наших історичних невдач, як вони впливали із українського вибулого індивідуалізму, можна б схарактеризувати парадоксом, що в неволі опинилися ми тому, що надмірно любимо волю. В бажанні рівности й

братерства ми боялися свого власного деспота, і послаблювали себе внутрішньою боротьбою так довго (не виявляючи одночасно досить активності назовні!), аж запанували над нами чужинці." (Г. Янів)

Приклад українського індивідуалізму вказує одночасно на спеціальну комплікованість проблеми суспільно-громадського перевикування - отої духової санації народу, жаданої Липинським, чи тотального переродження, очікуваного Донцовом. З одного боку, дуже важко викоринювати ті звичаї, які вважаються вершинними досягненнями ("вольності", які, самі в собі, цінні й виправдані, стають нестерпними, коли зачинають виявлятися у постаті запорізького звичаю сипати сміття на голову новообраному кошовому, щоб він не захотів статися необмеженим диктатором). Але трудність ще й у чому іншому: саме індивідуалізм українця найбільше наближує нас до індивідуалістичної Європи, віддаляючи одночасно від деспотичної Москви, яка мусіла завжди мати свого самодержця байдуже: царя чи диктатора - Івана Грозного, Петра Великого, чи Сталіна. І було б дуже важко резигнувати саме з цього погляду із нашої духової прикмети, яка в своїм перекравленні одночасно стається нашим історичним прокломом.

Але ж саме тут приходиться запитатися, чи напевно індивідуалізм, як такий є причиною лиха. Адже ж, саме в індивідуалістичній Європі не має тієї проблеми. Річ, мабуть, не тільки у вибулому індивідуалізмі, що й у питанні протиставної й одночасно доповнючої соціальної схильності (диспозиції), яку ми знаємо у постаті добровільного прямування до підпорядкування. Де обидві диспозиції є в певній рівновазі, де бажання самовияву та підкреслення своєї індивідуальності має своє природне доповнення, але й врівноваження у добровільному підпорядкуванню іншій індивідуальності (звичайно, із збереженням усіх засад, які призвели до витворення модерної демократії), там індивідуалізм не представляє загрози. Але ж імається, що українська непідпорядкованість, яка граничить із анархічністю, є радше впливом нашої історичної долі (чи вірніше: недолі), як первісною рисою національного характеру. Якщо це справді так, то тут була б можлива коректива шляхом відповідного виховання. Річ у тому, що з природи речі неволя завжди мусить родити дух опору, спротиву, ненависти. Творчий спротив чужому насиллю з одночасним обмеженням - в умовах невольного життя - можливостей самовияву призвели нас взагалі до певної негативної постави до всякої влади, до бунту, до браку послуху й дисципліни, до негативізму.

А втім є ще одна правдоподібність: Україна лежить ексцентрично-відосередньо від джерел тої культури, яка сталася із століттями нашою духовою спадщиною: проблема духового "окциденталізму" чи "европейськості" України доволі добре аргументована в рівній мірі в українській публіцистиці, що й науці. Крім названих прізвищ обидвох українських ідеологів, можна ще пригадати погляди історика - професора УВУ Б. Крупицького, який на склоні свого життя дав у синтетичній статті підсумки окциденталізму України в історичному аспекті. Речником культурної приналежності України до Європи був Іван Мірчук, який, як професор культури й філософії, був спеціально компетентний до давання опінії. Але ж при духовім окциденталізмі України, при її приналежності до Європи, її ексцентричне положення мусіло статися причиною певної межовості. Коли Україна є вже географічно "на грані двох світів", - в давнину виразно на пограниччі між Європою та Азією, а ще й сьогодні на пограниччі між Європою та Евразією (якщо зважити, що Росія має виразно вже неєвропейські риси, хоч географічно ще частково до Європи належить), то ця межовість в ще більшій мірі мусіла виявитися в геополітичному сенсі, що так виразно видно у відомім двостиху Івана Мазепи:

"Ой, біда - біда тій чайці-небозі,

Що вивела челяток при битій дорозі!"

І не можна уявити, щоб географічна і геополітична межовість змогла залишитися без впливу на духовість, і не призвести до духової "межовості", транзитності, перехідності.

Виявом тієї "транзитності" є м.ін. насилання поодиноких трьох основних психічних функцій, чи точніше співвідношення між розумом, почуваннями та волею, співвідношення більше гармонійне в Європі і захитане в нас. Правда, це вже проблема окрема, і їй буде відведено більше місця у другій лекції, але вже тепер можна сказати для доповнення характеристики, що межовість України чи не насамперед у пасивності її мешканців, тобто в послабленій вольовості! Ото ж держава постає там, де є сильно розвинута вольовість, де є відповідна динаміка, що зуміла б пов'язати рівнобіжні (або й розбіжні) змагання сильних індивідуальностей, як це ми бачимо в Європі, або там, де пасивний та байдужий загаль не вміє протиставитися волі деспоті і кориться його волі, як це ми бачимо у Росії, чи на Сході. Ми, належачи в основному до Європи, надто віддалилися від неї, щоб викресати в собі досить волі, необхідної для збудування власної держави, але не наблизилися настільки до Азії, щоб дати вести себе власному деспотові. Духова межовість виявляється таким чином недержавотворчим чинником.

Накреслена потрібна межовість України: географічна, <sup>гео-</sup>політична й духова ставить перед нами проблему ще одної "межовості" - філософської. Будучи постійно на "перехресті шляхів", які в'язали нас культурно й торговельно із Сходом та Заходом, чи із Північчю та Півднем (відомий шлях із варяг у греки!), ми були одночасно безперервно виставлені на небезпеки наїздів численних орд, які із собою несли знищення, терпіння, пошесті, голод, смерть - чи коротко: руїну, яка роками і десятиліттями тяжіла над країною, що перемінялася в пустир.

Цю межовість з рідкою і глибоко відчутною пластичністю віддає Шевченко, коли він пригадує не раз, як то "Москалі, Орда, Ляхи бились з козаками", а ця пригадка переходить іноді в питання: "За що боролись ми з Ляхами, за що ми різались з ордами, за що скородили спинами московські ребра?". Часто тривожний настрій непевності, болю та жаху розвинутий ширше, як у тому місці:

"Минають дні, минає літо,  
А Україна, знай, горить:  
По селах плачуть голі діти,  
Батьків немає... Шелестить  
Пожовкле листя по діброві  
Гуляють жмари, сонце спить:  
Ніде не чує людської мови,  
Звір тільки вис - йде в село,  
Де чує трупи."

Ці трупи, іноді, вкривають "зелене поле" на чотири милі, а само поле від пролитої крові чорніє, яке вправді за рік, за два позеленіє знову, але трупи не встануть, не воскреснуть. З кожного рядка, з кожного слова дихає непевність, тривогою, жахом, одчаєм. Ця загальна межовість із усіма межовими ситуаціями мусить призвести до філософської застанови, до глибокої пригадки, до рефлексії, але це тема окрема, - тут можна тільки згадати, що та філософська застанова є дійсно одною із характеристичних рис української духовості. Але саме на тому місці треба сказати, що оця останньо схарактеризована межовість України настільки позначилася на духовості українця взагалі, що саме вона творить центральною проблемою української духовості, - і без її відчуття не тільки нема зрозуміння української духовості, але не можна також говорити й про виховний ідеал, який мав би протидіяти тому духовому спустошенню, яке межовість спричинила.

На думку Кульчицького, українне положення України з необхідністю постійної оборони її, захисту породжувало дружинницький, а згодом лицарсько-козацький тип людини, із насолодою ризику й бажання активно протиставитися злу, із бажанням підпорядкувати себе шляхетним ідеалам оборони честі, волі та віри. Але поруч із тим ідеалом повного життя, побіч героїчного життя, існує в історичних обставинах межових ситуацій, в обставинах вічних небезпек і друга можливість: власного заклеплення, втечі у приватне життя, характеристичних українськими приповідками: "моя хата скраю", "нижче трави, тихше води", чи "покірне теля дві корови ссе". Поруч "vita maxima" існує можливість і "vita minima", щоб тільки заховатись, перетрипати й зберегтися.

І саме між тими двома протилежностями й ціла проблема української духовності, повної контрастів, - і тому не завжди зрозумілої, зокрема повної коливань в нахилу згаданих трьох категорій психічного життя, з виразною перевагою почуттєвості, над вольовістю і над раціоналізмом, чи як це українські етнопсихологи називають: з виразною "кордоцентричністю", із зосередженням на серце. В цьому й проблема українського виховного ідеалу, який мав би рівноважити наслідки історичної, географічної, геополітичної, духовної та філософської межовості із її благословінням та проклятом.

х

х х

Наголосивши в першій лекції необхідність виховної - поруч із навчальною - функції української школи, зокрема на еміграції, поставили ми собі проблему національно-релігійного виховного ідеалу під спеціальним аспектом його державницько-суспільного завдання. Не входячи в детальну аналізу причин нашої недержавності, чи наших історичних трагедій, ми були схильні бачити їх не тільки у зовнішніх умовах - нашого геополітичного положення та числової переваги ворогів - але й у нашому власному нутрі: у нашій національній вдачі. У наслідку ми були схильні шукати у виховному ідеалі певне коригуюче, виправляюче, вдосконалююче унапрявлення, щоб шляхом виховання скріпити наші національні прикмети, з одночасним послабленням наших національних хиб, а все те зокрема під кутом бачення їх суспільно-державницьких функцій. Поставивши таке завдання, ми мусіли послідовно усвідомити наші прикмети й хиби, звичайно у певнім синтетичнім ціліснім зіставленні. У цій систематизації допомгло нам усвідомлення "межовості" - перехідності - транзитності України на грані "двох світів", при "битій дорозі" між Європою і Азією, чи Евразійським коли одна із підставових і загально стверджуваних наших духовних - індивідуалізм - лучить нас виразно із Окцидентом і стає підставою "окциденталізму" України у протиставленні до "загально-сти" - колективного світовідчужання Сходу, тоді перевагу почувань над вольовістю й раціональністю маємо радше спільну із Сходом ("кордоцентричність" української людини!). Звичайно, ту духову "межовість" чи "транзитність" можна вияснювати простою географічною перехідністю - сусідством Сходу й Заходу із їх культурними впливами, які перехрещувалися саме в Україні! Але її можна вияснювати також геополітично, коли то країна без природних охоронних границь на перехрестях шляхів, наражена постійно на напади, мусіла бути при-готовлена до оборони, яка вимагала від мешканців не тільки хоробрости, але й ініціативности. При величезних просторах і рідкім їх заселенні до оборони були притягнені рано (зараз таки за княжої держави) в с і громадяни, а не тільки, як це було на Заході за феодального устрою, вибрані (шляхтичі), а рівні обов'язки при обороні країни скоро витворили рівні права, чи бодай тенденцію до встановлення рівних прав. Це є джерело українського індивідуалізму,

який впливає із відчуття співвідповідальності за долю держави чи рівності перед державою, а індивідуалізм у пов'язанні із згаданою ініціативністю веде до схильності до самовияву, до підкреслення свого "я".

Резюмуючи сказане ще далі, але із рівночасним порядкуванням проблематики, - отже резюмуючи у структуризованому вже - вииснюючому та пов'язуючому - вигляді, можемо нагадати, що при українській виразній диспозиції до самовияву, розмірно слабо розвинена протиставна - а рівночасно доповнююча (чи "врівноважуюча") диспозиція до самопідпорядкування, до дисципліни, і воно зрозуміло на тлі факту, що геополітична межовість спричинилася впродовж століть - у наслідку постійних наїздів десятка різних орд - до послаблення, а згодом до упадку держави, а брак самостійності мусів логічно призводить до боротьби за власну державність, отже до постійного спротиву, до опору, до бунту, до негачії чужої політичної системи. Цей бунт проти чужої системи, отже бунт сам по собі наскрізь позитивний, переходячи в наслідку постійності-перманентності явища в звичай, ставався небезпечним, бо він вироджувався у бунт для бунту, у спротив взагалі, у негачію вже не тільки чужої влади, але всякої влади, у недисциплінованість. І тут зачиналася небезпека, яка нам відома із пристрасної критики українських ідеологів 20-тих років.

Але ж постійне напруження межової країни із межовими ситуаціями тривалої непевності на пограниччі між життям та смертю зумовлює своєрідну духову поставу, яка мусить характеризуватися контрастністю, протиставністю, яку так добре віддає український відомий вислів: "Або пан, або пропав." Правда, в цьому вислові поруч із пристрасним бажанням жити і бути (символізованим словом "пан!"), є ще й погорда смерті (але й виразне враховування можливості, а іноді навіть правдоподібності смерті). Бажання життя, а з ним поступу, розвитку, вияву, - є ще таке велике, що воно виключає животіння, вегетацію: краще "пропасти", як не бути паном, - можна б додати "паном себе і своєї долі". В бажанні повноти життя є виразне або-або, із усім ризиком та насолодою ризику, але ж у ньому є вже й готовість на резигнацію смерті. Коли ж у постійній зустрічі із небезпекою, із смертю, - ба навіть більше із тотальністю знищення, - із руїною приходить і природна селекція, - то ця селекція мусить нам нагадувати, що у боях гинуть такі найкращі, найбільше здібні на ризик, чи бажачі його. В боях насамперед вигибають такі лицарі. І коли в століттях та селекція набирає застрашуючих розмірів, то стає зрозуміло, чому на місце погорди смерті приходить щораз більше резигнація в обличчі смерті, яка перемінюється у бажання втечі перед смертю, чи рятунку перед смертю у шуканні нових вартостей життя. Це є згаданий у першій лекції контраст між героїським життям лицаря та "захованим життям" плебей, між "vita maxima" та "vita minima", між "найбільшим" та "найменшим" життям, але вже у структуризованім пов'язанні, у цілісній інтерпретації, як воно впливає із межовості ситуацій на "грані двох світів", - але (одночасно) і на "грані між життям та смертю, - між буттям та небуттям.

І тому після наснаження боротьби і після вистат, які та боротьба приносить, приходить і п а с и в і з м, - пасивізм збайдужіння й резигнації, що нас найбільше від Заходу відрізняє, при чому при послабленні вольовості на перший план вибивається почування, захитуючи таку характеристичну для Заходу гармонію повної й кожноточасної рівноваги трьох підставових духових диспозицій: розуму, почувань та волі. Зрештою, почуттєвість мусить бути характеристична в рівній мірі для пристрасних людей ризику, що й для заляканих людей настороженості й обережності, чи взагалі для цілих ситуацій, породжених із контрастів, на які така багата межова країна. Це, вчуваючися в настрій постійної тривоги небуття ("ніщоти"), постійної загрози фі-

зичної, моральної чи духової смерти, ми добре розуміємо виняткове насилення емоцій.

При емотивності та слабкій волювості своєрідного забарвлення набирає також раціональна частина духовості, - коли то кріпшаючий пасивізм протиставиться динаміці шукання, досліду, духової експанзії, а звертається радше до тихої призадуми, до рефлексії, чи навіть меланхолії.

Згадана селекція, яка при тягдоті боїв веде до чисельного послаблення верстви лицарів (верстви не в розумінні замкненого суспільного шару, але в розумінні поодиноких людей, які характеризуються однаковими духовими властивостями!), автоматично послаблює в загалу внутрішню диспозицію до боротьби, і справді зник хоробрости в українців виразно підкреслений у дослідників. Це є той факт, який Шевченко так плястично малює у "Юродивім" характеристичним висловом: "один козак із мільйона свинопасів", або коли він в "Івані Підкові" характеризує перемену динамічної вдачі лицарів в сумирну поставу хліборобів одним реченням: "А внук косу несе в росу", щоб відзначити, як то селянська к о с а заступила козацькі с п и с и т а ш а б л я к и.

Проте ця перемена вдачі, це пересунення наголосу має ще й інше виявлення: Коли людина знаходиться віч-на-віч постійної загрози життя, - віч-на-віч смерті, чи постійного терпіння, яке випливає в "межовій країні" із "межових ситуацій" небезпеки, сумніву, одчаю, тоді родиться філософічна постанова із питанням: де ж є правдива вартість, коли життя є постійно загрожуване, а животіння ніколи й нікого захоплювати не може. Ця філософічна постанова може шукати розв'язки у потойбічному житті, але вона може його шукати також у духових вартостях, в цінностях вдачі, які, зрештою, часто природньо лучаться із вірою в потойбічне життя, - з його нагородою за внутрішнє шукання правди й змагання до добра. Людина бажав тоді вийти поза себе, чи краще: понад себе, щоб стати СОБОЮ. Людина ушляхетнюється, сублімується, - а втікаючи від джерела свого несупокію - від війни із усім її жахом, вона заперечує насамперед саму війну, але потім вже й лицарські вартості, заступаючи їх протиставленими: твердоту - ніжністю, знищування - творенням блага, риск - второпністю, рани - шпиталями, ненависть - любов'ю, чи милосердям. Приходить у в н у т р і ш н е н н я, а воно ще далі віддаляє від лицарського ідеалу попередників, які наклали головами, чи трупом покрили зелені поля.

Протиставною духовою диспозицією до войовничості із її вияв-  
ством душевної якості хоробрости (і доповнюючою її духовою диспозицією) є несення допомоги другому, і треба сказати, що несення допомоги уважається великою етичною цінністю. І це ушляхетнення, яке нас віддаляє від пожару воєн та від руїн, ними спричинених, степенує дійсно протиставну рису характеру, яка здавна була і так в Україні відома, поширена, цінена.

Мої емпіричні дослідні (на підставі аналізу історії) ясно виявили ту прикмету: це ще за Володимира Великого для убогих розвозилося хліб по Києві. Володимир Мономах у своїм славетнім "Поученні дітям" наказував: "Більше усього убогих не забувайте, а скільки можете, годуйте їх, і за права вдовиці піклуйтеся самі." Українська гостинність приповідкова. Коли в центрі уваги германських народів стояла з-давен дитина, тоді в нас вже в заранні історії була поширена допомога старим, немічним, хворим. Коли українська держава перестала існувати, функцію допомоги оточенню перейняли на себе Братства. Вони м.ін. приступили до закладання шпиталів, які від XVII ст. відомі, як міцна організаційна форма, що в недержавній спільноті мусить дивувати! Звичайно, зовнішній наступ мусить ще тільки скріплювати внутрішню солідарність, і автоматично збільшува-

ти подавання допомоги близьким. А коли активніші елементи не можуть в умовах недержавного життя найти свого призначення в розмірах держави, їхня увага зосереджується на малі спільноти: на громаду, - зокрема ж на родину. Це змагання до заступлення давнього героїчного ідеалу, наставленого на зовнішню експанзію, бажанням ширити добро в своїм оточенні призводить до ніжності, до м'якості характеру, і тому на терені родини набирає спеціального значення постать, яка є уособленням ніжності, любови, сердечності, отже, мати. Зрештою, осередне значення матері в українській родині має ще інше своє виявлення: воно випливає із прив'язання до землі.

Це тема надто широка, щоб її можна було обширніше трактувати в двогодинному курсі, наскільки тісно пов'язаний українець, як хлібороб, із землею. Але фактом є, що ми споконвіку були хліборобським народом, - у протиставленні до народів-номадів (кочевиків, що переважно займаються випасом худоби) чи до народів-ловців, при чому в наслідок змальованого гнищення лицарської верстви і в наслідок політичних умов поневолення (які не допускали до розвитку інших верств), були в історії України навіть такі часи, коли селянська верства майже повністю покривалася із цілим народом - так наприкінці XIX ст., а ще в 1926 р. 92% українців були селянами (і напр. поляки навіть згірдливо характеризували український нарід, що, мовляв, це тільки "хлоп і поп"). Звичайно, вже ця "соціологічна" селянскість українців (отже: вже сам ФАКТ, що ми були на певному відтинку історії майже в повному розумінні ОДНОВЕРСТОВОЮ нацією!) відбилася на в д а ч і українця, але ж до цього долучується ще інший момент: чисто д у х о в о г о пов'язання із землею, - дуже зрозумілий, якщо пригадати, що ту землю, яка нас годувала, треба було боронити, і ми знаємо вже, якою дорогою ціною приходилося боронити цю землю в умовах "межових ситуацій". Українця із рідною землею зв'язала не тільки його хліборобське зайняття, але й жест оборонців. В сумі земля для українця набрала певної мітичної й містичної, якоїсь легендарної таємної та життєдайної сили. І в тузі за тією землею, український поет-емігрант каже:

"Бігти туди і як Антей -  
Припасти до землі!, - і нездаланим  
Могутнім, як Вона устати знов!.....

.....  
Вона ж - ЗЕМЛЯ - нам владарка єдина  
І мати снів, і нашої яви!  
Та й кожна щасна і трудна година  
Уже у нашій, як в її крові!" (Кравців).

Це саме у стислому викладі Кульчицький надає землі таки просто рис матері, коли він дослівно каже: "Вчування в процесі природи для хліборобської людности чорнозему є вчуванням у плодючість землі, в її лагідність, щедрість і добрість, - у подвійному розумінні "доброї землі" в розумінні хліборобської видайности і морально-містичному розумінні обдаровуючої любови, що з нею немов співдіють інші прояви природи: сонце, дощі, вітри."

Отож для всіх хліборобських народів у центрі уваги стоїть матір, із її запопадливістю, ошадністю, із тихою, але постійною турботою про майбутнє потомство, для якого треба заховати й зберегти плоди землі (тоді як у ловців у центрі стоїть батько, який має добути спритом та вправністю поживу, чи у номадів, де мусить охоронити свої стада, - забезпечити їх перед нападом ворога чи диких звірів). І тому в хліборобських народів земля-кормителька набирає рис матері, а мати рис землі. І навіть називається часто землею "великою матір'ю"! Коли зв'язок із землею ще скріплює в українця його прикмети, які випливають із цілого родинного життя із культом матері, - отже його ніжність, лагідність, м'якість, доброту із бажан-

ням помагати другим, то любов землі одночасно розвиває в нього ще й культ краси. Відчуття краси природи виразне вже в Костомарова, коли він протиставить українську вдачу московській, - малопоетичній, комерційній, далекій від відчужання краси, яка в усій природі. "На Україні - каже він - пишасться квітами майже чи не кожний двір хлібороба." А далі відзначає він, що в Україні біля хат виплекуються лісові дерева, хоч вони не приносять ніякої матеріальної користі. Ці дерева - просто для краси, для естетичної насолоди, - чого нема в наших північних сусідів. Костомаров дає підсумок: "Рідко коли можна здибати Великороса, щоб спізнавав і відчував красу місцевости, любивався, оглядаючи небо, - і впивався б, ні на що не звертаючи уваги, очима в озеро, освічене сонцем або місяцем, або вдивляючися у блакитну далину лісів, заслужався хором весняного птаства".

Ми бачимо, як природні обдарування та історична доля в з а в м н о скріплюються: з одного боку, ми розуміємо причини послаблення войовничості, зник лицарського ідеалу "повноти життя" із бажанням експансії на зовні; з другого боку, маємо тугу за ідеальним чинником грецької "калокагатії", що родиться із прив'язання до рідної землі, - землі-годувальниці, землі-матері, зрошуваної потом і бороненої кров'ю, - ми маємо тугу за досконалим сполученням доброї й краси, що складається - за о. Великим - на поняття української слави, якої не шукається більше у воєнних походах, чи торговельних комбінаціях, але у внутрішнім спокої, повнім чару поезії й пісні.

Це тим більше, що у природі відчуває українець - знову таки вже за Костомаровом - у хорі півниць та молитві ланів пшениці Богу всюдиприсутність, отже для нього той ідеал добра та краси освячений наукою Церкви й святістю релігії. Але заступимо самого таки Костомарова, який уважає, що український наріч "бегетиме" в собі релігійні основи доти, доки існуватиме сума головних ознак, що становлять його народність: це неминуче виходить із його поетичного настрою, яким одрізняється його духовий склад! Але одночасно ми бачимо, як щораз більше набирає свого виключного значення й сили чуттєва компонентна, з зниканням бажань, пристрасного хотіння, послідовного прямування, і як за таких умов національна компонентна іде в напрямі тихої рефлексії та контемплляції, а не зовнішньої експансії, опановування світа розумом і досл і дом. Пізнавати світ уважається більшою цінністю, ніж його добувати.

Рефлексія і контемплляція - це є, навпаки, утеча від зовнішнього світу, це є замкнення в собі, - це є сковородинський ідеал: світ ловив мене, та не спіймав. Українця щораз більше зацікавлює власне "я", не зовнішній світ, і це є підстава нашої інтровертивної пошти, яку виразно наголосив Я. Трема, і який навіть вийшов при характеристиці української вдачі від ствердження факту сконцентрованості українця на собі самім. Але що це значить: це є індивідуалізм українця з іншого аспекту: Коли індивідуалізм українця впливав насамперед із зустрічі із життям, в яким він мусів утриматися, виявитися, самоствердитися в найважчих умовах граничних ситуацій проміжної землі, - то в дальшому цей індивідуалізм степенувався якраз із протилежних причин, коли він замикався в собі, утікаючи від світу й шукаючи джерел вартости в обличчі небезпек та загроз в самім собі! "Малий світ" - мікрокосмос внутрішнього життя замкненої в собі людини стався для нас осередком всесвіту, - "макрокосмосу". Тут основа української філософічності, якої виявом є тисячі приповідок, як свідоцтво народної мудрости. Але ж із виразним бажанням пізнати правду, із постійним запитом, де є правда і що є правда, українець при послабленій вольовості не доходить до творення великих філософічних систем. Це те саме, що українець у своїм поетичнім світовідчужанні дає прегарні зразки на р о д н о ї поезії, але ма-



ло має поетів світової слави. Ми є філософічний і поетичний нарід, але без власних філософів і без поетів, а ще більше видно те у нашій приповідковій пісенності, коли мало є народів, які можуть рівнятися пісенною культурою, співучістю із українцями, але одночасно мало маємо композиторів. Українське село в цілому доне неперевершеною красою своїх білих хатинок серед квітів і зелені і воно є таке характеристичне, що найменше навіть із справою ознайомлені, а рівночасно найбільше упереджені щодо української національної самобутності, стверджують різницю між українським та російським селом за раз при переїзді границі. І при тій характеристичності українського села, як певної простірно-архітектурної цілості, ми не маємо архітектів великого стилю, а наші творчі досягнення з більшою силою проявилися у вишивці та писанці, ніж у пластичнім мистецтві: Символ заступив конструкцію. Колективна творчість індивідуалістичного народу заступила індивідуальних гезіїв. Це новий парадокс, на які багата наша вдача й історія. Замість святочної промови із багатими словами ми підносимо просфору та кутю на Різдво чи писанку на Великдень, як бажанні, і в символах є зміст столітньої мови: Медом і пшеничним хлібом - чи трипільським ще тістечком: медом - опиханою пшеницею та маком - отже найкращими, найціннішими плодами багатой землі ми бажаємо близьким багатства та добра на новий рік, бажаємо урожаю та помноження плодів, як яйцем із утаєним життєм, як символом життя й воскресіння ми бажаємо сили, енергії, витривалості, ба навіть і безсмертності, розмальовуючи одночасно те яйце весняними барвами відродженої у квітті повної весни. Подібно, ми пісню, а не товариською розмовою виливаємо наші почування, і після нас найкраще єднає і споє. Вистарчить тільки подивитися навіть на чужині на нашу молодь, яка іноді й мовою слабо володіє, і навіть критично вже наставлена до українства, але яка завжди залишається дуже чутка на гуртовий спів, що її перемінює, перетворює. При пісні вона перероджується чи відроджується.

Крок за кроком ми пізнаємо шораз краще українську вдачу, - нашу вдачу, у взаємопов'язанні поодиноких характеристичних рис у їх співзалежності, у їх виниканні зі себе. І ідучи крок за кроком, ми бачимо всю трудність проблеми виховного ідеалу у його коригуючій функції: бо аналізуючи всі ті елементи, ми бачимо, наскільки ми з ними зіжилися, зрослися. І що тут добре, що тут зле, - де є прикмета, а де хиба, що треба нам скріплювати, а що послаблювати? Бо врешті-решт ми склонні признати рацію філософічним розважанням українського історіософа, який констатує, що наша слава - "це елемент добра і краси в усій його гуманній ширині. Слава - це добро й краса, здійснені одиницею чи спільнотою, загально пізнані та признані як такі широкою людською громадою. Не оте добро само в собі, але наскільки воно здійснене в конкретних ділах, виявлене всенародно та признане людьми. Та добро по своїй природі випромінює: Добро здійснене - це слава. Всю робить і суб'єкта (отже того, хто творить добро - В. Я.) і об'єкта (отже і того, для кого добро робиться - В. Я.), в якому здійснюється - добрим, славним. Що більше, прославляє навіть природні явища та матеріальні речі, з якими славна людина і її славні діла пов'язуються, зустрічаються. Тому маємо і славних князів, і славних предків, і славного козака Мамаю, чи Морозенка, і славну Наталку Полтавку; тому маємо і славні походи, і перемоги і битви; маємо і славний Київ і Софію, і Дніпро-Славутича; і славну пшеницю українську і славну сталь запорізьку". Можна б ще продовжати - може дещо з певною іронією, але й не без глибшої рації: що маємо й славні вареники, й борщ і голубці. (Подумаймо тільки про виховну вартість національних страв на чужині.). В усьому одна-єдина сутність: д о б р о , від морального починаючи, а на матеріальному кінчаючи. 'Слава' такого змісту - як концепція здійсненого і загального виз-

наного добра, може справді (завжди цитую за о. Великим) загальним знаменником історії, бути її каталізатором, розкриваючи нові горизонти історії... Які широкі обрії може розкрити цей каталізатор в українському минулому! Саме звідси, здається, впливає спонтанно кожночасний оптимізм українського народу та розкриваються можливості світлого майбутнього". Тут уриваємо цитування. І незаперечно ми є під враженням його поетичності, його суголосивної сили, його краси. Це є знак, як дуже він відповідає нашій ментальності, нашому світовідчужуванню, нашим поглядам.

А проте, - погляньмо на зворотну сторінку медалі! Цей ідеал добра і краси в українській "славі" шляхетний і приманливий, але він, як ціла наша творчість, несконний, - він розпливається десь в незоре. Він може добрий у малих замкнених гуртках, в яких ми добро здійснюємо і яким перещеплюємо відчуття краси, але ж у більшому розмірі, - у перенесенні на більше податнище спільнотного життя цей ідеал безрезультатний, нескончений - неефективний і у висліді неефектовний, блідий. Мимохіть питаємо себе, чи це не є бажання самозаспокоєння, зацитькання сумління, - чи це не є самообман, спроба потішити себе, - чи це отже не паліатив, чи навіть ілюзія? А втім, це вже не раз стверджено, що ілюзіонізм це також одна із виразних рис української вдачі, яка в гарній ілюзії шукає забуття твердої та безнадійної дійсності.

І ідім в аналізі послідовно далі: вразні-решт брак ефекту, брак вислуду нашої активності, безрезультатність дії мусить людину призвести до невдоволення, - зокрема ж індивідуалістично наставлену людину із бажанням самовияву. Ілюзією можна жити й потішуватися деякий час, але не можна жити постійно. Коли ж до внутрішньої постави (звичайно, зумовленої зовнішніми умовами, як вони діяли століттями) долучуються ще й актуальні зовнішні умови недержавного життя, які обмежують свободу вияву, - і коли так діється десятиліттями, то картина є доволі очевидна: людина сходить у могилу без заспокоєння своїх бажань, чи свого призначення, - , однаково, чи жила вона чи ні. Людина вмирає насправді невдачником. Це є знов те, що так влучно охарактеризував Шевченко: "який же мене - мій Боже милий - діла осудять на землі!". Хвилеве чи тривале невдоволення із в л а с н о ї непродуктивності переходить у відчуття меншецінності, нездібності проявитися, здобути собі місце. При такій поставі загалу успіх іншого - сусіда, товариша, знайомого - не сповняє нас радістю, що наш земляк до чогось доходить, але радше заздрістю, і звідси бажання з ж е щ і н и т и чуже досягнення, звідси: притискування, яке доходить до нешляхетного стягання вниз, "зрівняловки" на найнижчого, чи - картинно: сипання сміття на голову новообраного кошового. І тут нове джерело нашої неохоти визнати чужу заслугу, а вслід за тим підпорядкуватися іншій індивідуальності. Звідси також захитання співвідношення між двома протилежними і доповнючими диспозиціями: бажанням самовияву індивідуальності й її відчуттям дисципліни, яка веде до самопідпорядкування.

Накреслена неефективність нашої загальної дії має ще один наслідок в індивідуальності без творчої дії й без виявів в твердих оковах недержавного життя наростає ще відчуття особистої <sup>чи</sup> загальної кривди, <sup>чому</sup> ми не такі, як інші - за яку це кару на нас таке? Як зрівноваження того почуття родиться бажання справедливості, яке знову належить до позитивних рис української вдачі, і яке творить враз із відомою "скажестянциальною" філософічною настановою на шукання - у можливих ситуаціях зустрічі із смертю - п р а в д и, яку вбачаємо у здійсненім д о б р і та к р а с і, четверту начальну засаду етичної вартості. І на етичні вартості справедливості, правду, добро, красу є насамперед звернений український дослід та

українське філософічне мислення. Це правдиво відзначає український мислитель, М.Шлемкевич: "В осередку українського світовідчужання і далі світогляду, здавна і нині, стоять історичні й соціологічні проблеми. Це особливо яскраво позначається в свідомості української нації XIX і XX століть. Не навколо гносеологічних і не навколо природознавчих питань/отже, не навколо дослідів й експерименту/, як то було в мисленні Західної Європи, але навколо питань історичної долі й правди кружляла українська духовність минулого й нашого сторіччя. Тому Шевченко, Франко, Костомаров, Драгоманов, Грушевський, Томашівський, Липинський - це творці і носії світогляду сучасного українства. "

Коментуючи це місце М.Шлемкевича, О.Кульчицький вірно зауважує, що в своїй остаточній синтезі українська культура в сфері науки

радне скеровується в ділянку пізнання внутрішньої г у м а н і - с т и ч н о ї дійсності, віддаляючися від чистого "сцієнтизму" природознавчих наук і насичуючи українську науку радше релігійно-етичними первнями, що - зрештою - знову ж відповідало радше споглядально-рефлексійній - а не динамічно-дослідній настанові. І на тому прикладі знову бачимо, як при структуризованню, у пов'язуванні поодиноких розкинутих елементів у замкнену цілість все разом лучиться, доповнюється, вияснюється, - як поодинокі елементи із себе логічно впливають, і як цілісна картина заокруглюється, логічно вивершується.

На тому наш нарис української духовної структури можна б закінчити, додаючи хіба ще, що констатований брак зовнішніх успіхів, брак ефективності дії, який автоматично скріплює звернення до свого нутра, поглиблює родинне почуття українця: замкнений в собі, ізольований в своїй самотності українець, будучи в своїй людській природі соціальною істотою, мусить затужити за спільнотою, але ж він почувається добре тільки в малому гурті: своїй громаді, безпосереднього свого оточення, і найбільше родини. Находячи саме в родині заспокоєння свого природного прямування до спільнотного життя, українець тим більше з родиною чуттєво зв'язаний, і головне із тою постаттю у родині, яка на почування найбільше здібна відповісти почуваннями, - отже із матір'ю, як символом добра.

З цієї структури без більшого труду можна виведувати, випровадити, наголосити основні постулати виховного ідеалу його суспільно-державницьким, коригуючим та унапрямуючим аспекти: Ми вже весь час у ході обидвох лекцій доволі виразно відзначили, що питання виправлення має йти менше по лінії послаблення українського індивідуалізму, як цього так дуже домагалися українські ідеологи, як радне по лінії скріплення дисципліни, розбудження бажання самопідпорядкуватися, визнавати іншу індивідуальність, цінити чужу заслугу.

До цього найкраще доходить не обмежуванням себе самого, і власних виявів, але навпаки: активізуванням себе і наставлянням себе на дію, яка має бути закінчена ефектом, виразним результатом, що дає вдовolenня успіху і послідовно послаблює комплекс меншецінності та родить віру в себе, степенуючи автоматично, ще більше нашу особисту діяльність, активність. Динамічність одиниці в її постійній бажанні завершених досягнень відвертає її увагу від активності інших, гід зазисті, від критиканства, від "підставлявання ноги". Маючи вдовolenня із власної діяльності, ми є склонні більше визнавати заслугу іншої одиниці. Стрічаючися що раз частіше із призначенням за власну працю, ми стаємо склонні визнавати подібні заслуги і за іншими членами спільноти, і їм навіть підпорядкуватися в одній сфері діяльності, знаючи, що й вони нам підпорядкуються в ділянці, в якій ми зайшли в наших осягах далше.

Це наставляння на успіх, яке динамізує нашу діяльність, пересуває наголос на вольовість, яку треба від зарання виплекувати у вихованців, а це пересунення наголосу призводить до утривалення захитаної рівноваги між почуваннями, волею та розумом. При вихованню активних та динамічних одиниць, ми автоматично спричинюємося до динамізування цілого середовища.

Звичайно, ставлячи як ідеал активізацію одиниць, ми одночасно мусимо дбати про активізацію цілого середовища шляхом ставлення перед очі великих завдань, до яких здійснення ми спільно дуже сумлінно підготовляємося, щоб вони завершилися успіхом і не спричинили нам розчарувань і щоб, привертаючи віру у себе, викорінювали почуття меншецінності більших середовищ, чи цілої спільноти. Це ж звичайно називати ситуаційне виплекування почуття сили.

Діючи на еміграції, - у демократичних умовах, ми не стрічає-

мося із тими обмеженнями, які нам були відомі із окупаційних часів і які спинювали розвиток одиниць, вистворюючи психозу невдачі у цілому середовищі. Сьогодні продвигання одиниці - українського ученика - є вислідом природної селекції, і українська школа повинна тільки виплекувати в українській дитини чи юнака бажання включуватися в селекційний процес чужої школи та скріплювати його віру в себе в критичних моментах, які завжди при навчанні, і згодом при студіях, чи при досліді, чи праці приходять.

Іншими словами: як виховний ідеал маємо дати ідеал повноцінної людини, - повноцінної, отже творчої людини, індивідуальності із власним поглядом на світ, із бажанням впливати на долю світу, - із бажанням змагатися із іншими людьми та їх випереджувати, із внутрішньою необхідністю ставити собі питання та шукати відповіді на них, чи ставити собі завдання і розв'язувати їх, - при чому ці питання й завдання повинні бути якнайскладніші та найтрудніші, щоб вони побуджували до якнайсильнішої праці.

Основне при тому, що цей - я свідомий, що дуже схематичний - виховний ідеал іде по лінії українського ідеалу людини, тобто традиційного - індивідуалістичного - ідеалу із нашою вірою у богоподібність людини та відповідальність її функції у світі. Цей ідеал, здійснюваний без обмежень в демократичних умовах нейтрального у його відношенні до нас середовища, є реальний, а при ставленні великих постулатів він усуває один із основних недоліків нашої вдачі на сучасному історичному етапі: пасивність. Знову ж об'єктивні умови дисциплінуючої функції середовища автоматично дисциплінують і українську дитину, хоч саме на дисципліну мусить український виховник звертати спеціальну увагу, але із врахуванням природної диспозиції українця: дисципліна не має йти через накинення її карою й погрозами, але шляхом впливання на почування дитини чи юнака й персвазії. Зокрема при дисциплінованні треба звернути спеціальну увагу на справедливість, яку кожен українець, як ми бачили, спеціально відчуває. При дисциплінованні класи український педагог мусить також радше звернути увагу на етично-моральний елемент справи, ніж на сліпий наказ.

Звичайно, можна б і треба б після схематичного накреслення того "прицілу" піти в деталізованню, застановляючися над поодинокими елементами нашої вдачі, наскільки вони відповідають загальному прицілові, але це вимагало б багато більше часу. Можна б і треба б також, поставивши проблему виховного коригуючого ідеалу, застановитися над педагогічними засобами, як до цього змагати. Це ще складніша проблема. Але мені здається, що наш курс, як перший того роду курс у Німеччині, а навіть у Європі, має за завдання підготувати радше програму наших завдань, як давати готові розв'язки. Це, зрештою, при 4 днях праці і не цілих 30 викладових годинах - було йнакше і не до подумання. А основне, що ми створили атмосферу праці та шукання, з яких насамперед виходить постулат: нового, вже поглибленого фахового курсу, який дасть вже не загальні напрямні, але й точні методи. І це йде саме по лінії того основного, на що я хотів у лекціях звернути увагу: почуття, що ми спільно зробили певен крок вперед, який одночасно - створюючи атмосферу успіху - дає почуття здатности нашого середовища на нову дію, достосовану до наших потреб, що дає віру у нас самих. І я кінчу, Високошановні Служачі, щирою подякою за те, що Ви спричинилися з вашого боку до успіху курсу і до витворення настрою творчості.

Олександр Кульчицький

## ПСИХОДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ УКРАЇНОЗНАВчої ОСВІТИ В ДІЯСПОРІ

### Вступ

Оця невеличка серія трьох із собою тісно пов'язаних доповідей має назву: "Психопедагогічні аспекти української освіти".

Названа вона так, бо йдеться у цій серії про покищо нарисове і неповне представлення проблем українознавчої освіти в діаспорі, (що з природи речей мусить бути силою обставин у великій мірі автодидактичним процесом самоосвіти), -- саме в навітленні сучасної психології і дидактики. Навчання в доповнювальних українських школах, про яке головне в доповідях мова, мало б за думкою автора цих рядків, продовжуватись з відповідною допомогою усіх до цього покликаних українських установ в діаспорі, у дальшому процесі самоосвіти. Хоча у серії доповідей про психодидактичні аспекти українознавчої освіти йдеться, як було замічено головно, згідно із завданнями Курсу тільки про українознавче навчання в доповнювальних українських школах, та ж і для розглянення проблемів цього навчання спроба проаналізувати в світлі сучасної психології і педагогіки виховний ідеал українця в діаспорі та його здійсненість, -- необхідна.

Ця перша доповідь, що представляє український виховний ідеал в перспективі трьох із собою зіставлених понять національної культури, національної духовності і національної пов'язаності відслонене одночасно, принаймні деякі можливості продовжати навчання започатковане в доповнювальній українській школі, у іншій самоосвітній формі і площині, що її психологічні передумовини розглядається у третій доповіді, про українознавче навчання розитковій фазі пубертальності і аделосценції (юности). Це навчання мало б використовувати знаменні для тієї розиткової фази молоді психологічні явища (голод книжки), спиратися у значній мірі на лектури українських книжок взагалі та в особливості на переживанні українського літературного твору.

Друга знову ж з черги, -- ще не обговорена, -- доповідь має своєю темою вивчення можливостей стосувати педагогічно-дидактичні постуляти, підходи і критерії, що виникають із представленого в першій доповіді українського виховного ідеалу, -- до даностей виховно-дидактичній розитковій фазі першого і другого дитинства, при чому йдеться не тільки про використання сприятливих розиткових даностей для українознавчого навчання, але й про усунення несприятливих небезпек, що виникають із типічного для тієї фази комплексу меншецінності. При обговоренні цього комплексу виявилась, однак, потреба перекласти розгляд одного із його протизасобів, а саме диточого переживання казки у рами, вже обговореної, третьої доповіді, з метою з'єднати аналізу виховної вартості переживання казки із розглядом типічного для фази аделосценції переживання літературного твору. Для всіх трьох доповідей збережено, доповнюючи їх під оглядом змісту, їх первісну стилістичну форму, -- саме курсових доповідей, не виключаючи цим можливого пізнішого опрацювання тієї теми в стислішому науковому оформленні розвідки із ділячки педагогічної психології.

І. Виховний ідеал українця в діаспорі в навітленні соціології і педагогіки.

А. Визначення виховного ідеалу української діаспори.

У кожному навчально-виховному процесі треба розглядати: І) виховний ідеал, що вказує напрям навчальної дії і дає до неї динаміч-

ний поштовх, визначає своєю цілісністю поодинокі, часткові виховно-дидактичні цілі, 2) психіку учня (вдачу, уздібнення, здатності і зацікавлення вихованка, що міняється впродовж виховного процесу), - і 3) дидактично-педагогічний підхід, методу, спосіб виховно-навчального формування.

Тому дозволю собі присвятити першу із моїх трьох доповідей головно розглядові виховного ідеалу українознавчого навчання, Головно, наскільки про повне відокремлювання цих трьох аспектів в одноцілому процесі виховання не може бути мови. Навіть прямуючи до близьких пристаней конкретних виховно-навчальних мет, не можна втрачати з очей провідного сузір'я далекого виховного ідеалу. Труднощі і можливості досягнення навіть цих близьких скромних виховних цілей українознавчого навчання, що про них може бути мова у так короткому, чотириденному курсі, зазначаються інакше, куди чіткіше і виразніше, якщо озглянемо їх в перспективі далеких зір виховного ідеалу українця в діаспорі.

Ідеал є уявленням побажаного, досконалого стану речей, що одночасно морально вимагає від нас зусиль для нашого наближення до уявленого, що домагається отже в якнайбільшій мірі свого здійснення - та одночасно саме своєю досконалістю пробуджує в нас почуття своєї нездійсненності в сенсі повної завершеності здійснення.

Саме тому ідеали повинять важливу практичну функцію, що її глибоко визначив німецький філософ, Імануель Герман Фіхте: "Що ідеали в дійсному світі не даються здійснити, це знаємо; ми тільки твердимо, що дійсність треба оцінювати стосовно до них і що ця дійсність му-сить бути перетворювана згідно з ідеалами тими, що почуваяться до цього на силах" - тобто Вами, шановні Пані і Панове.

Щоби від цих дещо абстрактних вступних міркувань перейти до конкретніших уявлень, побажаної ідеальної постаті українця в діаспорі, дозволю собі навести остаточні висновки досконалої доповіді ред. В. Сирника з Вінніпегу на Світовому Конгресі Вільних Українців, що їх прелегент назвав дуже правильно і влучно - українське "кredo" - "вірую" - українця у Вільному Світі. Читаємо в Сирника оце "вірую":

"1. Я є громадянин країни мого поселення через натуралізацію чи народження. Як її громадянин, я буду шанувати її демократичні вольності. На випадок небезпеки із зовні я буду захищати її своїм життям і майном. Я буду користуватися тими правами і привілеями, які моя країна своєму громадянину дає, пам'ятаючи одночасно, що ті права і привілеї накладають на мене певні відповідальності. Я братиму участь в її багатогранному житті: в політиці і економіці, в шкільництві і освіті, та на всіх ділянках її життя."

2. "Крім громадянства моєї країни, я ще маю своє окреме духове громадянство. Це моя "Святая Святих". Я українець і свої української духовості я за ніяку ціну не зречуся. Я не можу зректися свого українства, так, як не можу зректися своїх батьків і сказати, що їх у мене ніколи не було. Я можу змінити своє державне громадянство, переїхавши в іншу країну і прийнявши там нове громадянство, але я не можу змінити мого національного роду", тобто ми сказали б приналежності до предківщини.

Ці ідеї українського "кredo" за Сирником, лягли в основу наступного сформулювання Конгресом СКВУ змісту поняття: "виховний ідеал українця в діаспорі":

"Українець у діаспорі - це поглиблений громадянин своєї країни, пов'язаний із українським народом вузлами української мови й культури, якого особовість позначається християнсько-етичними вартостями і творчою дією для України".

Б.Проблеми здійснювання українського виховного ідеалу в перспективі розгляду асиміляційного процесу.

Які ж можливості і які труднощі виринають перед "виховником в українстві" в нехай частковому здійснюванні виховного ідеалу, що його голосить "кредо"? Головну трудність творить невіджильний процес т.зв. асиміляції, уподібнення емігранта до чужого середовища. Добре буде тому із соціологічної точки зору, під кутом бачення соціальної психології вглянути в цей процес.

Першу фазу цього уподібнення називає соціологія еміграції - акомодацією. Йдеться в ній про таке достосування, - таку отже, щоб вжити загальнішого наукового терміну - адаптацією організму до середовища, силою якої індивід реагує не тільки на зміну фізичного середовища, але, якщо йдеться про людину, на зміну соціального оточення, такими реакціями, що привертають порушену рівновагу поміж індивідом а його оточенням, усуваючи конфлікт поміж "експектативами" як кажеється в соціології, тобто "очікуваннями" оточення, а поведінкою емігранта, напр. в ресторани, в вагоні чи театрі. Йдеться, отже, при акомодатії, - про усунення із поведінки емігранта усього того, що могло би "вразити" його нове середовище і спричинювати "конфліктну ситуацію".

У другій фазі процесу асиміляції, т.зв. "аккультурації" йдеться вже не про негативне явище усунення звичок і поведінок, що не є в згоді із "експектативами", тобто очікуваннями нового оточення, але про активне і селективне переймання одних елементів цивілізації і культури нового оточення, при селективному відкиданні інших. Аккультурація, отже, це зовсім не перекреслює, як бачимо, виховного ідеалу української діаспори. Інколи може бути навпаки, мова про збагачення української психічної структури свідомо вибраними і свідомо дібраними в процесі аккультурації елементами чужих культур в сенсі українського виховного ідеалу, згідно із Шевченківським гаслом - "І чужому навчайтесь свого не цурайтесь".

Щойно коли процес аккультурації супроводиться зником і забуттям елементів рідної культури їх витисненням і заступленням чужими настає оконечна, але зовсім неконечна форма асиміляції, як злиття із чужим середовищем, що покищо принаймні виключає сприйняття і дію виховного ідеалу української діаспори. Покищо і не конечно, бо таке завершення процесу асиміляції довершується не тільки не всюди, і не все, але і не навсе.

Не все, бо тільки аккультурація настає з правила і не навсе, бо навіть процес довершеної і завершеної асиміляції, - не мусить бути невідвертальним. За американським соціологом Гансоном, що просліджував цей процес на кількох поколіннях різнонаціональних емігрантів в США, динаміці цього процесу і його прискіпшенні, велику роль відіграє чинник "комплексу меншецінності" емігранта в першому і другому поколінні, в батьків і дітей. Батьки болше відчують свою недорівняність в чужому середовищі, хоча б в мовному відношенні, як теж не менше під оглядом своїх засобів в життєвому змаганні. Діти емігрантів в можливостях асиміляції находять спроможність не тільки переборення комплексу меншецінності, але в забутті, чи навіть запереченні свого національного походження, можливість "надкомпензати", тобто можливість стати членами нового середовища, навіть в більшій мірі, як старі, первісні члени. Інакше мається справа у днука, який ставши повноцінним членом нового середовища і - позбувшись тому свого комплексу меншецінності, набуває змогу ставитись до цього середовища часто критично і саме у нагаданні свого походження і у відновленні пов'язаності із первісною національною групою находить крашу основу для своїх критичних ставлень. Цей кід асиміляції в чергових поколіннях висловив Гансон зв'язкою формулою:



"що син бажає забути, це внук хоче зберегти у пам'яті".

Треба зважити при цьому, що процес асиміляції далеко не всюди та далеко не в усіх випадках завершують асиміляцію, як станом злиття з чужим оточенням. Побіч можливості викликаного ситуацією емігранта "комплексу меншецінності" і звідси виниклої схильності до асиміляції в розумінні зречення і заперечення себе, - існує протиставна можливість, навпаки зміцнення наслідком еміграційної ситуації національної відпорності особовості емігранта в акті самозрозумілого в чужому середовищі самотвердження своєї особовості. Цю другу можливість характеризує погляд великої еміграційної постаті сл.п. проф. Олександра Шульгина в його міжнароднім товаристві <sup>ОМІМ</sup>. Жана Жака Руссо першою нагородою відзначенням творі "Ля зоріжін де леспрі насіональ модерн е Жак Руссо". Пишучи про Руссо проф. Шульгин стверджує, що наступає: "Довершилось дуже характеристичне явище для ситуації людини, закиненої в чуже середовище. Якщо її натура слабка, вона відступає, якщо вона сильна вона ще більше уваризнюється, стає ще відміннішою від середовища, що її оточує. Сильна людина, навіть неспвідома своєї національності закинена в чужу країну, краще розуміє свою власну сутність але рівнож і свій народ."

Про мниму залізну конечність асиміляції, - можна отже сказати словами Ніцше, те, що він каже про інші т.зв. "залізні конечності історії". "Залізна історична конечність, що така річ, що про неї в ході історії перекоуємося, що вона ані конечна, ані залізна". Історичні приклади євреїв у світовій діаспорі і ірландців в північній Америці - є найкращими доказами правди цих слів Ніцше.

Очевидно, правди поглядів проф. Шульгина не можна узагальнювати, як теж не можна було узагальнювати часткової контр-правди про невідпорну силу процесу асиміляції. Самого однак твердження, що природньо існують, можуть і мусять існувати українські емігранти, які дають відпір асиміляції, - доволі, щоби обоснувати існування виховного ідеалу українця в тих, що згідно із природньою соціальною функцією виховання змагають", як каже мгр. М. Семчишин в журналі "Життя і школа" продовжити своє власне життя в своїх дітях, але вже в більше досконалих змісті і формі" ("Життя і Школа" 2, 7, 10, рік XI - вересень-грудень 1965).

В. Структура почуття національної пов'язаности за сучасною соціологією.

Щоби втримати "українскість" наших дітей, ядро українського виховного ідеалу діаспори, треба уперед проаналізувати структуру почуття національної пов'язаности, - як її розуміє соціологія. Оцю структуру національного почування, розглянемо за соціологом Вернером Сомбартом, згідно із його книгою "Дер Менш".

За Гезіотом, Арндтом, Гумболтом - пише Сомбарт - першим чинником почуття національної пов'язаности є передовсім спільна мова. 2) Може ним бути спільна релігія, особливо в давнішій історичній добі множинности національних релігій, згідно із теорією філософа Шелінга про "теогонічний" принцип творення націй, як "спільнот релігійного міту". 3) Далі Сомбарт наводить слова Бісмарка про це, що наука і мистецтво з'єднує німців різних німецьких країн, і додає, згідно із цим, суть національної пов'язаности народу в культурі. На 4) четвертому місці Сомбарт згадує спільноту історичної долі; дер гешіхтліхен Шігзальгемайншафт". 5) Своєю роллю в творенні почуття національної приналежности відіграють за Сомбартом ці впливи землі, як спільної географічної території поселення народу, що їх називаємо геополітичним, наскільки "географічні провінції", як каже Сомбарт формують одностайно національну психіку. 6) Шостим чинником відміченим Сомбартом є чинник біологічно-соматопсихіч-

ний, - "спільнота крові", "спільнота походження", що її можна розуміти не тільки, як наявність однакових расових елементів в народі, але як результат, расових сумішок у постаті сумішкою створених т. зв. "секундарних рас". Цьому чинникові німецький соціолог Макс Бим надав відмінну духову постать, не фактичної біологічної спільноти крові, але передусім віри в цю спільноту, переконання про її існування, що стає фактором національної пов'язаності, та виявляється "конуб'яльною селекцією" в заключуванні подружніх зв'язків. Окреме та обширно мова в Сомбарта про ще один чинник пов'язаності, що його Сомбарт назвав "Зендебевустзайн" народу, почуттям післанництва, особливої ролі даного народу в історії людства, що є основою т. зв. національного месіанізму, дуже міцного напр. в євреїв, - а теж наявного у поляків і росіян, та зазначеного в нас напр. в Івана Франка (Мойсей), Костомарова ( Книга биття українського народу).

Всі згадані чинники діють в різних народів по різному і в різною силою, не окремо, але в з'єднанні і взаємодії і взаємопрониканні та різно оформлюють осередковий і найважливіший чинник - національну культуру, - що її треба вважати справжнім ядром національної пов'язаності. Національною культурою називаємо суцільність суб'єктивних переживань і творчих здійснювань вартостей релігійного, мистецько-естетичного, пізнавчо-тестетичного, громадсько-політичного, соціального і економічного колективного життя народу, як теж одночасно суму об'єктивних здійснень (об'єктивізацій) згаданих вартостей у зовнішньому світі, у творах і витворах, книгах, будівлях, звичках, моральних нормах, соціальних установах, політичних устроях і проггамах, релігійних культурах і т. д. народу. Очевидно національні культури різних народів (берім напр. американського та японського) різняться цілісно ієрархічною упорядкованістю тих чи інших вартостей культури (напр. ймовірно естетичні вартості займають пересічно в культурі японця вище місце, як в пересічного американця, як теж "модальностями" (способами, якісностями) відчування цих вартостей і їх сприймання. Можна б коротко сказати народи різняться структурами культур та формами, модальностями переживання елементів культур, тобто культурних вартостей.

Суцільність суб'єктивних, внутрішніх переживань і творчих здійснювань національних, культурних вартостей, що їх знаменно називають теж духовими вартостями, творить духовість народу, що вона наддає народові саме його своєрідність, його, як можна б сказати і кажеється, духову фізіюномію, або як влучно каже німецький соціолог Фраер - його "психічно-духову постать".

Якщо йдеться про взаєморідношення культури, духовості і національної пов'язаності можна тому сказати, що національна культура у своїх творах і витворах, "об'єктивізаціях" у зовнішньому світі, є уназверхненням духовості, а навпаки духовість як "внутрішнє" переживання вартостей національної культури, - є увнутрішненням культури. Із сказаного виникає (що важливе для виховного ідеалу українця в діаспорі), що засвоєння творів і витворів, "об'єктивізацій", наскільки є увнутрішненням української культури, - одночасно засвоєнням української духовості та тому може й повинно стати справжнім ядром почуття національної пов'язаності.

#### Г. Огляд чинників національної пов'язаності в діаспорі.

Аналіза почуття національної пов'язаності дозволяє поставити собі основне питання: які чинники почуття національної пов'язаності та як продовжують в діаспорі діяти? Ставимо це питання в надії, що відповідь дозволить нам тим чинникам в діаспорі посприяти, чи може заступати по змозі чинники неаявні та послаблювати одночасно відповідною, виховною дією, чинники несприятливі, загрозливі впливи чужинського середовища для української національної пов'язаності.

Не достає в діяспорі передовсім цього могутнього хоч і не-схопного у своїому діянні "геопсихічного" впливу української землі, який в українському національному почуванні займає настільки виїмкове місце, що дозволив проф. Шевельову говорити про "український антеїзм". Це цей аспект національного почування, який як в античного героя Антея, виникає із виїмкової наснаги прив'язання до рідної землі, що сторкнення з нею мало бути джерелом надлюдської сили цього мітичного героса, - сили, якої динаміку виявляє українська література від Стефаніка до Дощенка. Ця пов'язаність з землею, розірвана актом еміграції, наявна в діяспорі у першому поколінні тільки в постаті туги за рідним краєм, та мусить природньо сезнути в емігрантської дитини. Не може теж в неї належно прийти до голосу, наскільки вона вже вкраплена в чужий політично-державний устрій, переживання української спільної історичної долі чи радше: недолі. Возсіянням у діяспорі послаблюється почуття спільноти крові. Послаблене в неї природньо живання рідної мови. Та коли українська діяспора не відчуває під стопами рідної землі, все ще над нею, на усіх її небосхилах зоріє потрійне сузір'я української релігійної віри, української культури та може ще із більшою, як в Батьківщині ясністю, - всеукраїнського і еміграційного післанництва.

Виражена головно (наскільки йдеться про образотворче мистецтво і музику) національно-з'єднующим чинником української мови українська культура, що охоплює і на чужині в українських віровизнаннях суто національно забарвлені вияви релігійних вартостей та у різносанітності своїх змістів, заступає в деякій мірі географічними, краєзнавчими описами і зображеннями образотворчого мистецтва націотворчу дію української землі, - історичними і публіцистичними відтвореннями української бувальщини й сучасності, акутальні сучасні переживання спільної національної долі в Батьківщині та визначає соціологічними і історичними ідеями національне післанництво українства, в цьому теж української еміграції в стосунку до світа, особливо до Сходу Європи. У творах літератури українська культура знову ж наявно змальовує постаті, форми і порухи української психіки і духовости, що їх вихованок діяспори може перебирати в себе та засвоювати, не тільки вчуванням в представлене літературою українське життя, але й безпосереднішим шляхом сприйняття їх виразу в українській музиці і пісні.

Таким чином у фокусі української культури зосереджуються промені чинників національної пов'язаности, спроможні променювати виховною дією на українську людину в діяспорі для здійснення українського виховного ідеалу.

Із сказаного виходить, що виховний ідеал національної пов'язаности із Предківщиною може і повинен здійснюватися на чужині, шляхом переціплювання виховникові української культури та її переживання із боку цього виховника. Цей виховний ідеал визначає одночасно загальні педагогічні мети і дидактичні підходи та критерії і постулати в українознавчому навчанні: 1). вимогу переціплювати, передовсім ті вирізки української культури, які визначаються зразковістю, г сенсі максимальної характеристичної своєрідности, завершеності і досконалости, 2). постулат, що метою педагогічного діяння в українознавчому навчанні повинна бути не стільки передача суми знань про українську культуру, в її різноманітних різновидностях, як розбудження максимального переживання її вартостей, 3). вимогу, щоби добір передаваних вирізків культури, якнайбільше сприяв зміцненню попередньо названих поодиноких чинників національної пов'язаности, 4). та одночасно стосувався до умовин сприймальности вихованка, тобто до його психічних розвиткових даностей, як теж до даностей його специфічної формації (чи деформації) чужим, напр. німецьким чи американським середовищем.

І так напр. лекція географії повинна б географічним описом і конкретним краєзнавчим підходом, інколи, може мистецькою візією кіноленти заступити тієї землі безпосереднє переживання у його стосунку до почуття національної пов'язаності. Лекція історії повинна б викликати почуття спільної історичної української долі в минулому і спільних історичних завдань в майбутньому. Лекція літератури мала б причинитися до кращого розуміння української людини і української збірності в їх стосунку до своєрідних вартостей української культури і української духовості.

Зовсім окрема увага належить навчанню української мови, як засобові виразу української культури.

Прицеплення української культури вимагає передовсім від вихованка такого принаймні володіння українською мовою, як засобу виразу культури, щоб доступ вихованка до української культури був без більшого труду можливий. В педагогічно-дидактичній практиці діяспори ця вимога звертається до менш або більш двомовних вихованків, і ставить нас перед основне дидактичне питання: І. чи вчимо української мови, як рідної, основної? В такому випадку мова мусить стати, як пише М. Семчишин в журналі "Життя і Школа", вересень-грудень 63 "часткою "я" вихованка", чи, - 2. (друга можливість) - може вчимо рідної мови в нерідних умовах, отже, як другої мови? В цьому випадку "вчимо суми вказівок і правил про мову". Виходом із цієї дилемки М. Семчишин правильно вважає компроміс, своєрідну координацію обох мов, наскільки вивчаючи другу мову, - що нею в практиці буде найчастіше українська - важко із свідомости учня вилінувати першу, найчастіше чужу. Проблема цієї координації і її метод буде чи не найважливішою і найважчою проблемою навчання укр. мови в українознавчій освіті. М. Семчишин переконаний, що при певних "умовах можна досягнути такої ступінь знання другої мови, то термін "двомовности" знайде своє повне оправдання". Треба додати, - повертаючися до вже сказаного, що на всякий випадок необхідно довести у діяспорі до такого ступеня оволодіння рідною мовою, щоби мова не втратила своєї основної, - із точки зору виховного ідеалу українця в діяспорі - виховної функції ключа до предківської культури.

## II. Проблематика здійснення виховного ідеалу діяспори в перспективі сучасної педагогіки.

Виховний ідеал переціплення в молоде покоління української культури і духовості, ставить, зваживши на диспропорцію цього справжнього "універсуму культури", що про нього Гете міг сказати "In immer ist ein Universum aus", - найосновнішу проблему тематичної селекції в українознавчому навчанні. Ясно теж, що засвоїти "універсум" культури в небагатьох годинах українознавчого навчання неможливо. Тому вирінає у зв'язку із поставленням цієї першої проблеми програми навчання, - друга з нею з'єднана проблема організації самої дидактичної дії. Обі із собою тісно поєднані, обі разом і кожна зокрема переступають компетенції тільки вчителів українознавства. Тому-то звертаєсь до Вас, високопановні Пані і Панове, розглядаючи обидві проблеми, не тільки, як до вчителів, що повинні формувати вихованка, але як до діячів українознавчої освіти, що повинні формувати і перетворювати українську виховну дійсність та систему українознавчої освіти.

На мою думку, ця система (це тільки мов "піум дезідеріум") згідно із унапрявленням сучасної педагогіки з сучасним явищем "приспішення розвитку культури і цивілізації" т.зв. "акцелерацією розвитку світа", що домагається постійного поповнення і перевірення знання - спиратися на сучасній педагогічній ідеї "едюкейшен перманент", - повсякчасного навчання і то у формі автодидактичного, самоосвітнього процесу, в деякій мірі і в деяких фазах "теледириговано-

го", тобто у "віддалі керованого" освітними і науковими українськими установами як напр. високі Українські школи. Українознавча освіта т.зв. суботніх шкіл мала б стати започаткуванням і розбудженням автодіадктичного процесу і введенням в українознавчу самоосвіту. Це міняло б частково ролю і покликання вчителя українознавства, вчитель мусів би стати теж і будителем, аніматором, ініціатором самоосвітніх процесів, ділчем українознавчої освіти.

Того рода концепція українознавчого навчання, як повсякчасної цілості українознавчої самоосвіти, вимагала б усистематизованої співпраці батьківських комітетів, молодіжних організацій, наукових установ. Вона одночасно вирішно впливала б на оформлення заторкненої на вступі проблеми тематики українознавчого навчання, на першому впровідному каблі суботніх і четвергових шкіл. Можливо, що сказане не виявиться повною утопією, бо дещо з цього здійснюється в американській діаспорі. Завданням об'єднань діячів українознавчої освіти, що їх треба б творити, - СКВОР-у, української виховної комісії, Укр. Педагогічного Інституту - (ляст нот лєст) Секретаріату СКВУ, - було б включити педагогічну працю суботніх шкіл в ширше подуману цілісну самоосвітню систему.

## ХАРАКТЕРИСТИКА ФАХОВОСТІ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ В ПЕРСПЕКТИВІ ЗАВДАНЬ УКРАЇНОЗНАВЧОГО НАВЧАННЯ.

### І. Поняття фазовості психічного розвитку і його закономірності.

У попередній доповіді була мова про дидактичні вимоги та мети українознавчого навчання, що впливають з належного розуміння виховного ідеалу українця в діаспорі. Сьогодні хотіли б ми присвятити увагу ще одній, і то основній вимозі, що на неї намагається в самому визначенні цього навчання, - як "прищеплювання" української культури вихованкові. У вжитті самого виразу "прищеплювання" міститься вже вимога знання психіки вихованка і законів її розвитку, що про них говорить розвиткова психологія, - в аналогії до садівничого знання садівника, що в належний час і належному місці із належною знайомістю породи і розвитку дерева, в належний спосіб приступає до його щеплення. В самому терміні "прищеплювання" української культури вихованкові міститься отже вимога зазнайомитися з основними даностями розвиткової психології і до цих даностей достосовувати педагогічну дію. Подаємо ці даності уперед в найбільш сконденсованій формі загальної розвиткової схеми, щобі відтак доповнити її подрібнішими педагогічними і психологічними завваженнями в рамах кожної фрази.

Розвиткова психологія визначає приблизні правильності розвитку і переміни душінта її переживань від колиски до домовини. Відтинки людського життя як юність, зрілий вік, старість, під час яких людська душа релятивно мало міняється, а значно відрізняється від тієї постаті, яку матиме в другому відтинку, називаємо "фазами психологічними чи розвитковими. Розвиткова психологія досліджує так психічні особливості поодиноких фаз, як і сам перехід від фази до фази.

Закономірність фазового розвитку проявляється, за панєю Бюлер, у цьому, що в чергових розвиткових фазах зазначаються на переміну з різною силою в дитини першого і другого дитинства, - в дозрівального, пубертального підлітка, - юнака-адолюсента психічні ставлення до себе самого, тобто до власної особи, - і до світа, довкілля, - що мають раз загальний характер переваги "предметовості", тобто переваги "суб'єктивних" переживань, які всіляко стосуються, головню до особи переживаючого, а в куди меншій мірі відповідають предметовим даностям довкільного, суспільного і матеріального світа, та з цими даностями пов'язуються, - то знов в куди значнішій

мірі до цих даностей стосуються, передовсім назверхню предметову дійсність в більшій мірі об'єктивно відображуючи. Саме це чергування звороту від "підметовості" у вище поданому розумінні і "предметовості" творить основну закономірність психічного розвитку.

І так, якщо йдеться про перше дитинство почування, сприймання, уявлення дитини у фазі поміж 2-гим а 4-тим роком життя, далеко не "відповідають" їхнім "предметам", речам, обставинам, подіям, що до них загарані психічні прояви відносяться і що ними вони є спричинені, - а що їх свідомість дитини мала б "вірно", об'єктивно відображувати. Те розходження поміж відображеним світом дитини а сприйнятим дійсним світом дорослої особи, настільки велике, що деякі психологи дитинства, як напр. П'яже, говорять про "еґоцентризм", - "зосередженість", замкненість діточої психіки у самій собі, у колі уявлень і ілюзій власного "єго", що її не дозволяє приблизно вірно сприймати довколишній світ, дійсність. Згадана закономірність властива фазовому розвитку дитини жадає за панею Бюлер в наступній фазі другого дитинства, поміж 5 - 12 роком життя протиставного унапрявленнє психіки дитини, у якому дитина вже не бажає більше залишатися в колі "підметовості" своїх діточих, суб'єктивних, казкових подібних до магічних вірувань первісної людини, зображень і уявлень, - і звертається, правда дуже спробола, до підметовості, поступневого пізнавання зовнішнього світа у його об'єктивності і спроможності. Та знову ж з настанням нової "пубертальної фази дозрівання" поміж 12 - 15 роком життя, наскільки вже сам внутрішній бурхливий процес дозрівання та зміни і перетворення в пубертальній особі скеровують знову ж свідомість на внутрішню дійсність людського "я", - довершується силою розвитково-психологічної закономірности, нове наголошення "підметовості", суб'єктивности переживання підлітка.

Свою чергою у дальшій фазі, юности (адоlescенції), згідно із наміченою закономірністю, "підметовість" замінюється унапрявленнєм психіки на поширене пізнавання назверхньої довкільної дійсности, дійсности вже не тільки матеріальної, але й духово культурної довколишнього світа, що у нього юнак присилуваний незабаром практично увійти, достосовуючи і оформлюючи себе, структуру своєї особовости до тієї матеріальної і культурної дійсности та зчаста, почасти принаймні намагаючись контестаційною дією перетворити структуру світа, згідно із юнацьким побажаннями.

## 2. Загальна схема фазовости розвитку.

Стосуючи закономірність переходу від "підметовості" до "предметовості" можна поділити людське життя за панею Бюлер на 5 фаз, що міняються менш-більш до 15 літ, а саме: I - 15 - дитинство, 15 - 30 - молодість, 30 - 45 - зрілість, 45 - 60 - пізна зрілість і перехід до старости, 60 - ? - старечість.

Якщо йдеться про розвиток від малятства до зрілости, можна його за панею Бюлер поділити рівно ж на 5 підфаз, якщо період незрілости I - 15 поширити переходовим періодом 15 - 19, так зв. "адоlescенції", юности, - коли людина не є ще молодцем, а перестала вже бути підлітком.

Підготовну фазу дитинства пані Бюлер ділить, ось як на 5 підфаз: I рік - малятство, 2 - 5 - перше дитинство, 5 - 12 - друге дитинство, 12 - 15 - фаза пубертальна підлітка, 15 - 19 - адоlescенція, перша юність. Як бачимо із порівняння схем, перша юність належить одночасно і до підготовної фази і першої фази життя дорослих, - молодости поміж 15 - 30 роком життя. Ця обставина пояснює "міжаний", переходовий й тим самим бурхливий характер цієї фази.

Перший рік життя, це час розвитку зміслового сприймання і рухів тіла та їх координації. Перше дитинство, 2 - 5 - це розвиток і перевага уяви і почування і звідси перевага підметовости. Психічне життя не відзеркалює дійсности, але як в казці і в ілюзійних діто-

чих іграх її довільно приміняє, перетворює. Можна назвати його віком казки, віком Шегерезади. Дитину цікує егоцентризм, світ має би стосуватися до уявлень "я", "его", а не "его" до дійсності світа. 4-ий рік, е роком впертості і спротиву супроти волі батьків, наскільки є роком віднайдення свого "я" і власної волі, що не вмів це хотіти та може тільки не хотіти. Існує тоді небезпека появи комплексу меншецінності в дитини.

Друге дитинство між 5 - 12 роком життя є зворотом від замкненої в собі підметовості, переваги егоцентризму до "предметовості", бо переваги пізнавання назверхнього світа дійсності, цікує цю підфазу спочатку наївний реалізм, - "вік Робінзонади" та перехід від ілюзійних ігор до ігри конструкційної, майстрування. Майстрування наказує рахуватися з законами дійсності, прикметностями матеріалу і знаряддями. Домагається далі підпорядкування власної особи - меті і планові, що має, "повинен" бути завершений осягом. У пізнішому віці поміж 9 - 11, зазначається подив для техніки, погорда, для видуманого, мрійливого і вимріяного.

Між 12 - 15 роком в пубертальній фазі підлітка зазначається зворот до власної дозріваючої особи, критична оцінка своїх можливостей достосувати себе до світа. Жаль покинути світ дитинства, страх перед конечністю стати дорослим, негативізм, спротив і песимізм, почуття осамітнення пов'язуються з другим віднайденням власного "я" (Іхфіндуінг) і другим віком впертості і спротиву (дао цвайте Троцальтер); перший вік впертості зазначився в 4-му році життя.

Між 15 - 19 роком настає фаза першої юності, адолесценції. Характеризується вона поглядом юнака на дитинство, як на завершену цілість та поглядом на майбутність очима уяви кризь "ворота життя" у перспективі "вибору звання" "плану життєвого" та "врастання в різні ділянки життя і культури, (за Е. Шпангером). Виринає проблема власного призначення, волі і долі в майбутньому, нахил філософувати і творити світогляд, як мапу життєвих мандрів. У творенні плану життєвого часто появляються ентузіастично-ідеалістичні тенденції.

Від цієї дуже загальної, основними тільки рисками зарисованої схеми психічного розвитку, перейдемо до дещо подрібнішого обговорення поодиноких розвиткових фаз, у перспективі виховно-дидактичних завдань.

### 3. Фаза першого дитинства 2 - 5 років, у своїй виховній проблематиці.

а) ункція пізнавання. Саме передшкільні фази - дитинство поміж 2 - 5 роком, дуже важливі з нашої точки зору, - уроблювання осободості, - що як писав в попередній доповіді наведений проф. Шульгин, - її сила, динаміка і відпорність рішає про збереження "національної ідентичності", тобто за дефініцією американського соціолога Е. Еріксона, - "однородності в самому собі і спільності основних характеристикних прикмет з іншими земляками". Вага першого дитинства для формації людини ясна, коли зважити, що за висказом Людвика Клягеса "в сімох перших роках дитинства для формації особовості діє більше, як в наступних 70". Про цю формацію говоритимемо в перспективі розвитку трьох функцій: пізнавання, прямуювання, почування.

Якщо йдеться про розвиток поодиноких основних функцій психічних, першість в нашому представленні справи, треба дати функції пізнавання, що на її основі витворюється зображення назверхнього світу. Із двох різновидностей функцій пізнавання - зміслового сприймання, що витворює зміслові, зорові і слухові зображення і раціонального "умового" мислення з допомогою понять, - тільки перша функція сприймання відіграє в першому дитинстві значнішу роль. Мислення, хоча наявні вже зародні понять при нагоді "називання" предметів, як теж зародні простих суджень, (дерево є зелене), - ційно в другому дитинстві поступнево зазначиться до раз виразніше в розвитковому

процесі. Само ж зміслове сприймання довершується в першому дитинстві у формі синкретичних, тобто загальних і загальникових, нерозчленованих структур, без спіндії інтерпретуючих, "спостережних суджень", - потрібних для того, щоби пасивне сприймання перетворилось в свідоме і активне спостереження, - структур насичених натомість фантазійними уявленнями.

Немає це розрізнення між мертвими предметами і живими істотами, неясно ще зарисовується межа між власним "я", а оточуючим світом, і тому сприймане мертво, сприймається на основі аналогії із собою, із власною істотою, в процесі анімізації (від "аніма" - душа) як оживлене, наділене життям. Пов'язаності між явищами, зміни в до-вколишньому у світі пояснюються для дитини не законами причиновості, але дією захованих в речах сил, згідно із магічним світовідчуванням, архаїчної, первісної "прелогічної людини". Цей діточий анімізм, і магічне світовідчування в сполучі із діточою схильністю до "ілюзійних ігор", що в них все може бути усім, (корчі кропиви-лісом, кийок - мечем чи конем), творить підґрунтя для діточого засвоєння казки, якої глибокий, виховний вплив на перше дитинство вповні виправдує назву розиткового відтинку поміж 3 - 7 роком, психологом К. Вільером - віком казки.

Проникання уявного, фантазійного в зображуванні і пізнаванні світа, свідчить про недостатність і слабкість і одночасно про іншість, відмінність функції пізнавання в дитини, в порівнянні із дорослою людиною. Це зрозуміле, коли зважити, що в дорослої людини пізнання потрібне для реалізації дії, оволодіння світом праці, що її місце є в дитинстві займає "дія людична", від латинського слова "лудус" діточа забава, ігра, що спирається не на пізнання, але на уяві. "Призначенням дитинства є гратися і наслідувати" каже Клапаред, а Ніцше, щоби підкреслити вагу і повагу діточної ігри завважує: "Бути дорослим, це значить відзискати повагу з якою ми грались як діти!"

б/ Функція прямування.

Друга із трьох основних функцій - функція прямування, яка виявляється в рухах і діях, і що охоплює собою несвідоме змагання і "хотіння", як стверджує Клапаред, звернена в цій фазі на вираження двох найбільш характеристичних для першого дитинства гонів, - гону, тобто поштовху, тяги до наслідування і гону людичного - ігорного до діточної ігри. Величезне розвитково-психологічне значення ігри для розвитку особовості, що його розглянемо з виховного боку в наступній доповіді, зазначається вже в різнородних теоріях ігри, як напр., щоб хоч одну з них знагдати, теорії Гросса: "ігри як підготова до життя" /напр. ігри котенят, що граючись немовто ловлять миші/. Саме в ігрі фікційній, спертій на уявному перетворенні дійсності, що в ній бере дитина на себе якусь роль дорослої особи, а що в ній перехрещується гін до ігри і гін до наслідування, маємо до діла, як каже Сезарі - як він виражується, - із "передвправою" /преекзерсіс /до культури, /а не як в тварин, напр. котят спробами активізації і вишколення специфічно вродженого інстинкту, - ловлення мишей/.

У фікційній ігрі відіграв свою роль, побіч людичного ігорного гону, гін наслідувати, що для розвитку особовості дитини має сам про себе не менше значення, але відмінну, бо протиставну ролью. Наскільки фікційна ігра поширює і збагачує особовість дитини, переживанням роль дорослих, які на себе бере дитина в ігрі, які підвибнують до певної міри досвід дитини до рівня досвіду наслідуваних дорослих, - тонавпаки гін наслідувати / а тех особливо "автоімітація" - самонаслідування/, - повтореннями цих самих поведінок, цих самих постар, цих самих порухів старших можуть витворити в дитини деяку постійність, тривкість особовості /"континюйте де дя персоналіте/,



що її наслідування себе самого особливо запевнює. Нагадаймо при цій нагоді, що "однородність особовости у собі" творить передумову тієї однородности з іншими земляками, що її називаємо в соціології "національною ідентичністю". Із цього погляду гін наслідування українських батьків не позбавлений в українському вихованні свого виховного значення.

Гін наслідувати і повторювати наслідуване в "автоімітації" причинює далі діточу схильність творити у постійних звичках "родинні ритуали", звички в окреслених діточих поведінках, напр. порядок чинностей коли треба лягати спати. Якщо б можна включити відповідним вихованням до таких родинних ритуалів, напр. звичку звертатися до членів родини тільки і виключно в українській мові, то це мало б для збереження укр. ідентичности у діяспорі свою і то велику виховну вагу. Далі обставина, що міцна схильність наслідувати пособляє у цій фазі природній тенденції дитини, якнайбільше розгорнути функцію мови, дозволяла б родичам відповідно дібраними і достосованими до рівня дітей зразками мови дорослих, покласти підвалини для майбутньої української мовної культури дітей. Батьки повинні б з дітьми у цьому часі якнайбільше говорити та належно збагачувати запас українських мовних форм, що їх зразки повинна б постачити відповідна українська педагогічна література.

#### в) Функція почування.

Якщо йдеться про третю головну психічну функцію, функцію почування треба згадати, що найчастішими діточими почуттями в тій фазі бувають гнів і страх, та що загал почуттєвого життя в дитини виявляє тенденцію непропорційно до обставин збільшувати свою наснагу до до рівня "ефектів". У четвертому році життя, що його правильно названо віком впертости "Троцальтер" і одночасно віком найдення "я", "Іхфіндунг", - наснага почуттєвого життя, наслідком назріваючого конфлікту поміж наскрізь суб'єктивним "егоцентричним" уявленням дійсности дитини та об'єктивною дійсністю і її вимогами, що її зображення починає однак у свідомість дитини поволі проникати, - підлягає інтензивним збудженням і потрясенням і емоційним забуренням. Одночасно воля дитини, в розумінні свідомого від "я", залежного хотіння, яка щойно формується і яка не вміє це хотіти, тобто ставити власні мети своєму свідомому, власному хотінню, - виявляє з великою інколи силою стан зрозумілого почуттєвого конфлікту і невдоволення в куди легшому нехотінні, у спротиві супроти волі родинного довілля, передовсім у заперечуванні волі батьків. Важно з виховної точки зору, щоби саме заходи батьків для українського, на цьому відтинку розвитку, особливо мовного виховання, не стали в цій фазі саме предметом заперечення, спротиву, що відтак могло б продовжитися у т.зв. фіксацію цього спротиву, його утривалення у дальших фазах.

Коли ж після цього короткого розгляду поодиноких трьох основних функцій психічних у фазі першого дитинства спробувати охопити виховну ситуацію дитини в цілісній перспективі, треба б її окреслити за індивідуальною психологією Адлера, як ситуацію недорівнянності супроти оточення. Образово можна її змалювати, як це робить індивідуальна психологія, становивцем чужинця в незнаній йому землі, що мову її мешканців він неповно опановує а в багатьому не розуміє, як і не розуміє "вей оф лайф" цих мешканців, їхнього побуту. Коли зважити, що ця недорівняність дитини до обставин в ділянці психічній це сильніше зазначається, як підкреслює пані Монтесорі в труднощах доспособитись до матеріального оточення дорослих (столи, крісла і інші устаткування, що призначені для дорослих, зіштовхують дитину, що бажає їх вжити до рівня карлика), легко зрозуміти появу в такій життєвій ситуації небезпечного для процесу виховання почуттєвого комплексу, комплексу меншецінности.

Наскільки цей комплекс для всякого а в тім, отже, і українського виховання творить особливу трудність і з виховного боку заслуговує на особливу увагу і аналізу, пересуваємо його розгляд до наступної доповіді, що в більшій мірі присвячена виховно-дидактичним завданням і протимірам.

#### 4. Фаза другого дитинства - 5-12 р. ж.

Першу частину фази другого дитинства, від 5 - 9 років цікує, згідно із загальною законністю розвиткової еволюції за паненю Бюлер, - перехід від суб'єктивної, егоцентричної, фантазійної і ілюзійної підметовости у сприйманні світа, - до об'єктивного і реалістичного підходу, а сенсі наївного реалізму, тобто схоплювання його "оптичних структур", його назверхнього вигляду. Одночасно відбувається перехід від переваги функційних ігор (бігання, стрибання, кидання), пов'язаних з окресленими функціями тіла, і фікційних, ілюзійних ігор (гра в купця, вчителя і учня), до конструкційних ігор, що в них йдеться, не як у фікційних чи функційних іграх про саму тільки "людичну дію", але й головню про вислід, результат ігорної диточої діяльності, що вимагає вже деякого шідпорядкування диточої дії властивостям конструкційного матеріялу, - та напрямлення на осяг, витвір, як на передбачену мету. Виховна цінність конструкційних ігор ясна із сказаного. Якщо "Шегерезаду" вважати за символ фантазійного ілюзіонізму а Робінзона і "Робінзонаду" за модель практичного реалізму, можна б на нашу думку сказати, що перехід від першого до другого дитинства є переходом від "Шегерезади" до "Робінзонади".

У другій половині цієї фази, від 9 - 12 року, дитина позбувається залишків фантазійного ілюзіонізму а розвиває у собі цікавість зацікавлення оточуючим світом а навіть жадобу знання. Унапрямлєння жадови знання не йде однак у гуманістичному, передовсім для українознавчого навчання цінному і потрібну напрямку, але згідно з напрямком характеристичних для фази конструкційних ігор, - в сторону техніки та природничих наук. У продовженні цього унапрямлєння, що виходять із хлоп'ячих ставлень "Робінзонади", виринає неусвідомлений звичайно ідеал опанування природи для того надбаним, стосовним знанням.

У такому стані речей в українознавчому навчанні, одинока тільки географія батьківщини може розраховувати на спонтанне, із розвиткових даностей, виникаюче зацікавлення учнів, - у цій розвитковій фазі. Далєко посунений розвиток логічних функцій мислення, дозволяє теж сподіватися з чисто формального боку, легкого вивчення граматичних правил при навчанні мов, отже і української мови. Щодо історії, то розвиток зацікавлєнь тим предметом, за Освальдом Кро, добре відповідає профілеві загального психічного розвитку дитини. До сьомого року життя історія сприймається дитиною тільки як казка, та сповнює подібну, як казка психологічну функцію у розвитку психіки. До сьомого року життя історичне оповідання має характер, немовто переказу, що з нього дитина затримує в пам'яті особи і місця, групуючи довкола них події. Щойно після дев'ятьох літ, залишивши вже за собою стадію "субстанцій", що в ній дитиною охоплюються особи і речі, та стадію "акцій", коли вона звертає увагу на дії, як теж стадію "квалітативну", коли пізнає передовсім предметності речей, доходить врешті до стадії реляцій і може врешті почати вивчати історію у її справжній, але все ще назверхній формі, як структуру реляцій, пов'язаність осіб, речей, місцевостей з їхніми прикметностями та чергуванням дій і подій.

Не зважаючи на цей поступ, самі історичні реляції схоплюються і в цьому віці у дуже спрощеній і недосконалій формі, що у ній нпр. боротьби груп зводяться до змагання провідників і героїв. Не може бути мови при цьому, про засвоєнне сенсу історії, що його можна від-

крити - в цій фазі ще неіснуючою, новою пізнавчою функцією "розуміння" (Е.Шпрангер, К.Дільтей), а що нею охоплюється відношення поміж психічними структурами історичних постатей і вартостями (політичними, економічними, соціальними, теоретичними, естетичними, релігійними), які стають спонуками до історичних дій.

### 5. Фази дозрівання, пубертальності (12 - 15 р.ж.) і юности, адолесценції.

Щойно поміж 12 - 19 р.ж. у фазах пубертальності і адолесценції, що тісно із собою пов'язані, культурні і духові вартості, про яких здійснення в історії на ділі йдеться, починають набирати властивого значення і рельєфу.

Діється так тому, що щойно поміж 12 - 15 р.ж. починається відступ у себе, перехідний період негативізму, спротиву і непослуху, бурхливості почуттєвого життя, що всі разом складаються "мутатіс мутандіс" на до деякої міри подібний, нам вже відомий психічний стан першого дитинства (четвертий рік життя), названий, як пригадуємо першим віком впертості і спротиву. Стан цей "другого віку впертості спротиву", відвертає увагу дозріваючого від назверхнього світа і звертає її на себе самого, на власне "я", на власний внутрішній світ, започатковуючи відомий вже нам фазовий перехід від предметовості, від об'єктивізму до суб'єктивізму, в міру того, як власна особа, з її фізіологічними процесами дозрівання і супровідними, бурхливими психічними подіями, пересувається в осередок свідомості. Зацікавлення речами уступають місця зацікавленню особами та внутрішніми переживаннями і виринає тому потреба не тільки, якнайширшого пізнання зовнішнього світа в дусі "Робінзонади", але й розуміння внутрішніх світів, що про них сказав Гете "Ім Іннерн іст айн універзум дух", свого власного і чужих. Появляється нова функція, функція розуміння психічних даностей, явищ і процесів, що є чимсь відмінним від функції пізнання фізичного світа. В пізнаванні фізичного світа охоплюємо реляції причин до наслідків, - в розумінні, реляції і пов'язаності поміж вартостями економічними, соціальними, естетичними, теоретичними, політичними і релігійними, як цілями людських дій та людськими психічними структурами, що діється частково з допомогою вчування, тобто уявного перенесення власного "я" в чужі психіки (айнфюльнг). Саме розвиток цієї функції розуміння дає щойно спроможність дозріваючому, не тільки пам'ятево, як до тепер схопити чергування історичних подій, але зглибити внутрішні пов'язаності історії, чи то психологічні пов'язаності літературного твору.

Обставина появи в психічному розвитку у фазі дозрівання і адолесценції функції розуміння, створює нову, дуже важливу педагогічну можливість використати новий, потужний, виховний засіб в українознавчому вихованні а саме переживання літературного твору. Це переживання дуже міцне і глибоке, саме у підлітка і юнака.

Що молодіжна література від дитячої казки віку "Шегерезади", почерез молодіжні пригодницькі оповідання періоду "Робінзонади" аж до літературного твору може і повинна стати долотом, що різьбить обличчя української молоді в діаспорі, належно зрозуміло Об'єднання Письменників Дітячої Літератури (ОПДЛ), не найшовши відповідного відгуку у нашому суспільстві, про який педагогічна думка і педагогічна дія діаспори повинні дбати.

### III. Психопедагогічний розгляд сприятливих несприятливих для здійснення українського виховного ідеалу даностей психічного розвитку.

#### A. Перегляд несприятливих і сприятливих даностей виховання в українському дусі.

У першій частині наших міркувань, що торкалися українознавчого

доповнювального навчання, була мова в соціологічній площині про визначення українського виховного ідеалу в діяспорі, у пов'язаності із розглядом чинників, які національне почуття витворюють та його збереження спричиняють.

У другій частині, говорили ми в площині розвиткової психології про перспективи українознавчої виховної дії в різних фазах розвитку від маляства аж до юнацтва.

У третій частині, в доповненні до попередньої і в її поширенні, - йдеться про психопедагогічний розгляд, - тобто психологічне вивчення деяких педагогічних, виховних труднощів і деяких сприятливих для здійснення українського виховного ідеалу виховно-педагогічних даностей. І так, одну із специфічних несприятливих для виховання українця в діяспорі, у фазі першого дитинства і початків другого, даностей, - добачуватимемо в комплексі меншецінності, дуже несприятливому для українських виховних дій, - під час, коли "цифрні ставлення" дитини, тобто її ігорні схильності та її "переживання казки" є такими сприятливими даностями цієї розвитокової фази, які могли б і повинні б бути в українознавчому вихованні педагогічно використані. У пубертальній фазі дозрівання і юнацькій фазі адолесценції, добі формування особовості молодого українця, такі сприятливі умовини для формації української людини, давала б з одного боку схильність виховання - пукати хлоп'ячою і юнацькою увагою зразків і моделей для власної особовості в літературі (чому ж би не в українській літературі?), - з другого боку ідеалістична юнацька тяга до пристосування світа, до його перетворення, стосовно до його юнацьких мрій і бажань, (чому ж би не з українським суспільно-політичним згодним із українськими національними потребами змістом?), - які то обидва молодечі прямування знаходять своє уявне заспокоєння в переживанні передовсім українського літературного твору. Переживання літературного твору, розуміється українського твору, могло б і повинно б стати у цих розвиткових фазах осередком жевріння українськості у процесі формації української людини в діяспорі.

Б. Комплекс меншецінності, як характеротворче явище дитинства і його небезпека для українського виховання в діяспорі.

При нагоді розгляду процесу асиміляції емігранта згадали ми вже про зв'язок, що існує поміж почуттям меншецінності та податливістю на асиміляційні впливи. Почуття меншецінності зв'язували ми тоді із особливостями ситуації емігранта, що не знаючи мови, звичок середовища, боліше відчуває свою нижчість, недостатність своїх спроможностей опанувати ситуацію.

Це, що було сказано про емігранта у ще більшій мірі стосується до становища дитини чужинця, що так скажемо у "країні дорослих". Дитина відчувається у ній немов би чужинцем на незнаній землі, - чи карликом у світі велетнів, як правильно замічує пані Монтесорі. Сама обстановка наших помешкань, напр. клямки дверей, недослужних для діточих рук, обстановка в цілковитій диспропорції до діточих можливостей (крімла, столи) нагадує дітям постійно їхню недорівняність до дійсності дорослих, що стає ще відчутнішою і болічішою у психічній сфері, в обличчі незрозумілості та чужості цього світа для ельфів-дітей, мешканців, як вже знаємо з попереднього, - світа ілюзійної, фікційної гри, - світа казки.

Психологічної інтерпретації цієї ситуації дитини, і з усіма її далекосяжними, характерологічними наслідками, піднялась т.єв. індивідуальна психологія А.Адлера.

Основна різниця індивідуальної психології від інших постатей і напрямків психології, у цьому, що психологія індивідуальна є психологією позиційною а не диспозиційною, наскільки приписує основне характеротворче значення не диспозиціям, вродженим здатностям і

прикметностям вдачі, але позиції, становищу психічного підмету в його докільлі, в нашому випадку в першу чергу підмету в початках свого розвитку, тобто у фазі дитинства, - в стосунку до людського і природного, тобто родинного оточення, що життя дитини обумовлює. Ця позиція дитини в її передовсім родинному докільлі, визначена за Адлером, якщо йдеться про внутрішні психічні даності двома гонами чи то схильностями дитини: схильність встановити спільноту з людським оточенням ("Гемайншафтсгефюль"), та гоним шукати в ньому признання, ("Гельтунгстріб") намагом зайняти в оточенні можливо найрище місце, вивищитися, чи принаймні забезпечити собі, якнайкращу, найбезпечнішу чи найдогіднішу, чи навіть тільки "несогіршу" позицію. Звідси і виправдана назва психології індивідуальної: психологія позиційна.

Як довго поміж потребами, даностями, спроможностями, бажаннями, вимогами дитини до оточення, та можливістю їх узгіднення з реальними для їх заспокоєння даностями в оточенні, - та з другого боку навпаки вимогами середовища до дитини, та її спроможностями існує приблизна рівновага (чи радше немає різкої диспропорції), - життя і розвиток психічний дитини приходять за нормами. Коли ж стаємо перед таким відношенням поміж спроможностями дитини а вимогами оточення, що або спроможностей далеко не вистачає, згідно із відружовою, почуттєвою самооцінкою дитини, для запевнення її бажаного місця, позиції в оточенні, - або даності оточення такі несприятливі, що це осягнення внеможливлють чи тільки надмірно утруднюють нормальний для всіх людей а особливо для дітей стан почування недо-статності ("інсуфіцієнцгефюль") міцнішає до тієї міри, що може перетворитися в комплекс меншецінності. Комплекс цей, це кристалізація довкола почуття меншецінності низки несвідомих змагань, так чи інакше однак здобути признання, вивищитись, забезпечити собі відповідне місце в докільлі, - як теж низка увлень про засоби і способи, щоб мету осягнути, - що все разом творить тривке і суцільне "островоподібне", як кажеться в психології з'єднання, "угруповання" психічних даностей і елементів, яке в пов'язаності психічної структури стає немов відокремленим самостійним осередком, навантаженим несприятливою для нормальної дії та розвитку психіки динамікою.

Шкідливість комплексів меншецінності, особливо очевидна, коли почування меншецінності, що твориться на основі відружової самооцінки власних даностей дитини, перетворюючись в комплекс у вище поданому розумінні, веде до формування такого несвідомого "провідного взірця" дії ("Ляйтбільд"), такого "пляну життєвого" і несвідомого ідеалу "я", тобто до такого увлєння побажаного становища в докільлі, яке мало б "надолужувати", компенсувати, а то надкомпенсувати первісне почування меншецінності. З цього провідного взірця виникають, випромінюють немов би незгідні з почуттям спільноти і невідповідні для моральної вартості дитини, несвідомі "керівні лінії" поведінки ("Ляйтлінієн"), що мали б вести до осягнення побажаної увлєної мети. Коли побажане "надкомпенсуюче" становище дитина має надію здобути силою напр., керівні лінії її поведінки з часом устійнюються і утриваються у таких хибах характеру, як агресивність, жорстокість, схильність до насильства. Коли провідний взірець напрямлює керівні лінії в поведінці в напрямку досягнення надкомпенсати провідним взірцем, напр. нецирости, чи навіть підступности, витворюється такі хиби, як жирість, облесність, підхлібство. Коли врешті йдеться про почуття меншецінності з приводу своєї відмінности від оточення, як в емігрантської дитини, змагання до надкомпенсати того почування виявляється передовсім перебільшеним, надмірним змаганням до уподібнення себе до оточення.

Особлива небезпека саме цього останнього провідного взірця для відпорности супроти асиміляції очевидна. Що й інші взірці, як загалом сама наявність комплексу меншецінності не спричинюють роз-

горнення повної, сильної, стійкої особовості, яка є передумовою національної відпорності, - теж справа ясна.

Перед кожним виховником, особливо перед "виховником в українстві", виринає питання, як поборювати і перемогати комплекс меншецінності так розповсюджений серед українського середовища, наскільки силою різnorodних історичних обставин, набрав він в українському народі колективного характеру. Розгляд цієї проблематики у вузьких рамках нашого Курсу не виявляється можливим. Існувала тільки змога вказати на її наявність і її вагу.

Все ж таки слід згадати оці чинники, що виникаючи, як і сам комплекс меншецінності із психічних розвиткових даностей, сутньо однак до переможення цього комплексу причиняються. Моємо на думці, вже згадане попередньо виховне діяння "переживання казки", що його змальємо фазеденням деяких уривків праці О. Кульчицького "Переживання казки і літературного твору в психічному розвитку дитини й молоді" ("Ми і наші діти", Об'єднання Працівників Дитячої Літератури ім. Л. Глібова /ОПДЛ/, Торонто-Нью-Йорк, стор. 36-44, 1965).

В. Роль казки в поборюванні комплексів дитячого життя.

### І. Світовідчуття дитини.

Мусимо весь час пам'ятати, що вік дитини 4 - 7 років, який Бюлер назвав "віком казки", з двох причин заслуговує на свою назву. Перше тому, що слухання й переживання казки відіграє в ньому першорядну провідну роль, друге ж тому, що саме існування дитини в цей період складається немов із насичених казковими мотивами фрагментів часу і тим уподібнюється до "казкової дійсності", - став само по собі "віком казки".

Тому доцільніше "наукову правду" деякою мірою відсунути в перспективу фантазійності, подокуди парафразувати наукові відомості на лад казкових мотивів, - та представити казкову дійсність дитини феноменологічно, тобто так, як вона сама дитині являється, щоб лишавчися вірним не букві, а духові правди, дати враження панівного настрою дитинства, - в душі немов то "казки про вік казки". Ось вона:

"Усі люди, поки вони стали дорослими, мусять кілька років перебувати серед своїх родин, як ельфи-карлики. Про те, що вони ельфи, - дорослі не знають. Не вважають собі дорослих за чужих і самі карлики. А проте обидві групи, що живуть ніби суспільним життям, мають свої власні світи. Для ельфів-карликів нема нескінченного простору дорослих. Їх простір сягає доти, доки сягає їхня діяльність, - а саме їхня гра. І час для них не є наш час. Це час, що в ньому навіть найосновніші поняття завтра і вчора зливаються, а місяць або рік - просто незрозумілі і безглузді. Це час вічної теперішності, час, в якому саме поняття часу втрачає свій глузд.

Минувшина і прийдешність не існують просто тому, що ельфи ними не цікавляться. Ельфи не потребують досвіду минувшини і не потребують плинувати майбутність, бо вони не знають ані нашої дії, ані нашої дійсності. Дійсність для них не така, як вона є, а яка їм видається. Душі ельфів так недавно відокремилися від загального струму життя, що потік життя їм шумить навіть у мертвих речах, - усе їм живе, або від живого бере почин (анімізм).

Але це тільки їхня "жива дійсність" далеко не завжди однакова, далеко не постійна. Все, на чому спочине око ельфа, змінюється в те, чого бажає його серце. Усе може стати всім. Кропива, що росте біля дому, - гушавиною пралісу, - але й ворожим військом. Прутик - конем подорожнього - верника і мечем войовника, дупло в дереві - печерою Алі Баби і твердиною збройної сили, яка з ним бореться. Дійсність - привід одинокої дії, яка саме всяку дійсність заперече-

чує, привід творити довільну ілюзію гри.

Життя ельфів, як бачимо - це гра. Гра, що не є виявом волі ельфів, бо ельфи загалом не вміють ще хотіти - вони навчилися цюно тільки не хотіти і граються інколи з дорослими своїм нехотінням, що дорослі називають упертістю. Ельфи не можуть так чи інакше не гратися, бо те, що в ельфах грається, є не воля і не вони самі. Так, як у тигрі вбиває не тигр, а грізна настанова вбивати, як у соловейка співає не соловейко, а сила любови, так в ельфах "життя грається в життя, щоб приготуватися до життя". Це є глузд існування ельфів.

## 2. Постановня комплексів.

Не все в цьому існуванні гри є радістю. Під веселковими барвами ілюзійної дійсності затагаються вже перші тіні, що падають на світ ельфів з боку світу дорослих. Бо світ ельфів - карликів не може існувати сам собою. Він зв'язується з чужим для нього світом дорослих людей - присутністю двох виняткових, казкових постатей. Одна з них добра фея, що відгадує всі бажання ельфів і знає таємницю навик незабутих пестоців, усецілющих зашіптувань і заворожень. Друга - це Герос, могутній мужчина, ідеал для майбутньої підсвідомо передбаченої метаморфози на наступній грані ельфичного існування.

Оці дві постаті належать до світу дорослих, а тим самим і ельфи частково втягнені в його коло. А в ньому почувають себе найчастіше не стільки ельфи, скільки карликами. Столи дорослих могли б радше дути їхніми наметами, стільці - драбинками..., а найсильніше бажання, що у гри змінює всю дійсність, немає в світі дорослих сезамової сили, щоб відчинити надто високо для дитячих рук уміщений засув. Всесильний у своєму світі - у світі дорослих ельф почуває себе безсильним карликом, карлик почуває себе попросту недорослим (комплекс меншецінності).

Поміж світом дорослих і світом карликів існує прогалина, - не тільки та, що виникає з просторових відносин обох світів, існує воля й там, де йде про зрозуміння двох дійсностей, - про розуміння дійсности казки і дійсности дії. Про цю духову прірву можна сказати, що іноді вона проходить через серце ельфів, як тріщина нерозуміння і непорозуміння. Правда, є хтось із світу дорослих - добра Фея - мати, що розуміє всі таємниці серця ельфів і вміє єднати обидва світи. З нею і тільки з нею ельфи можуть нав'язати беззастережну праспільноту (Кюнкель), до якої вони нездібні між собою, живучи, кожний у своїй ельфичній дійсності, в наметі своїх ілюзій (егоцентризм, Пяже).

Але ця найсильніша, найпервніша праспільнота zagrożена тому, що добра Фея належить до світу дорослих, передусім - до могутнього Героса і що натиск потреб життя забирає в неї можливість цілком присвячувати себе праспільноті (Кюнкель).

Підсвідоме прагнення дорівнятися дорослим приводить до того, що на дні душі розвивається підсвідоме передчуття метаморфози. Цей розвиток означає загибель давнього й народження нового, - то пересиченість давнім і тугу за новим, то жаль за давнім і острах перед новим. У душі ельфа відслонюється інколи обрив, що про нього сказали: "Обрив, у якому погляд зсовується вниз, а долоня сягає у височинь. Від подвійного намагу омліває серце".

## 3. Казка - засобом в змаганні з комплексами дитинства.

Оце на казковий лад і стиль парафразоване змалювання світовідчущання дитини, дозволяє нам скопити основну відмінність у сприйманні казки дорослими і дитиною, ствердити, поки зможемо сказати, чим казка є для дитини, чим вона не є. А саме, - що вона не є для дитини казкою в значенні дорослих, себто фантастичною вигадкою, що різко протистоїть дійсності. Казка для дитини, навпаки є опис і епос її

світу, епос її світосприймання.

Драматичні нюанси, вплетені в ідилічність світосприймання ельфів, стосуються до трьох підсвідомих комплексів емоційно-почуттєвого світовідчуження дитини: комплексу розірваної двоєдності з матір'ю, комплексу меншеартестети дитини супроти дорослих, комплексу метаморфози, "перетворення". Глибинно-психологічна дія казки, як і кожна глибоко-психологічна дія, зводиться до висловлення, унявлення захovanого підсвідомого, - вияву його назовні в відповідно дібраних образах-символах. Самотня чи покинена дитина, що як герой казки перемагає свою самотність і знаходить дорогу в життя; відсунена на друге місце меншеартестетна дитина, що в казці своими діями надкомпенсує свою сповидну меншеартестетність, казкове єство, що в казці переможно й тріумфально переживає свою метаморфозу - ось вияви назовні в образах того захovanого підсвідомого, що відповідно унявляючи ці комплекси, саме тим звільнює дитячу душу від їхнього тиску.

Особлива гострота комплексу меншеартестетності в дитини притуплюється передусім через ідентифікацію з героєм казки, що звичайно віком, а в кожному разі психікою ближчий дитині, ніж світові дорослим. Він, довершуючи великих вчинків, на вершини свого геройства підноситься і слухача, що з ним себе ідентифікує. Казка таким способом стає аккумулятором відваги, школою довіри до себе і до чудес життя.

Перемога над комплексом меншеартестетності довершується часто і довільним шляхом, що заточує третій із згаданих комплексів - шляхом метаморфози героя. Такі розв'язання обох проблем - перемоги над комплексом меншеартестетності і комплексом метаморфози, - в казці часто в'яжуться в одне.

Метаморфоза, що позначає одність смерті і відродження, замирання давнього знаного й дорогого та виринання незнаного і нового, що разом лякає й манить, - особливо близька переживанню дитини між 4 - 8 роком життя. Дитина перед четвертим роком життя є дитина "парексцеланс", - після восьмого року життя - вона доросліша особа психічною наставою й рівновагою, ніж колинебудь пізніше; аж до 18-того року життя. Може саме на цьому відтинку поміж 3 - 8 роком життя розвитку, найкраще виправдується висловлення Кларенса, що "дитина психічно відмінна від дорослого не менше ніж фізіологічно пуголовок від жаби". Глибині внутрішньої метаморфози відповідає таємний підсвідомий острах перед новою формою існування, жаль за світовідчуженням першого дитинства, що минає, разом і почуття нових дозріваючих сил, що випирається поза круг давнього й відомого, охота якнайшвидше дорівняти дорослим, бути "менше дитиною".

Цьому підсвідомому острахові й прив'язанню, жалеві і тузі виходить на зустріч як символи, - уявлення - метаморфози казки. Казки стають метафорами, що про них каже Ніцше: "Нічого не мовлять, дають тільки німі знаки", - стають дороговказом на шляху перетворення ельфа на людину.

#### 4. Можливості використати "людяні ставлення" і ігрові схильності дитини для здійснення українського виховного ідеалу.

Для розвитку особовості дитини в напрямку здійснення українського виховного ідеалу, а для переборення комплексу меншецінності, може мати своє значення теж фікційна гра дитини. Фікційна, ілюзійна гра, що в ній дитина "бере на себе роль" напр. корабельного команданта чи вояка, чи машиніста поїзду, чи вождя індіан, - уявляє собою, як влучно каже французький психолог Сезарі: "передвправу до культури" (preexercice a la culture) дає одночасно дитині, правда фікційне, тим не менше дуже емоційне, отже і динамічно "почуття тріумфу", що його великий французький психолог П. Жане, - вважає невідомою метою і справжнім сенсом ігри, як засобу, що збільшає, так би мовити енергетичний потенціал психіки, і поборює комплекс мен-



шецінності. Дитячу схильність до ілюзійних ігор можна тому педагогічно використати, в особливості у продуманій і виховно керованій драматизації діточих ігор, створюючи таким чином, немов синтезу активної і ілюзійної гри і реценційного, тобто більш пасивного переживання казки. Прикладом для сказаного нехай послужить педагогічно дуже цінна стаття пані Аріядни Стебельської, з неясне цисливим наголовком "Координація науки слова з іншими ділянками виховання" в додатку до "Гомону України" - "Література і Мистецтво" з 5.4.1969. Читаємо у статті: "Коли дитина у своєму розвитку переступить стадію егоцентризму і потребуватиме спіржиття у гурті, крім гор і забав найістотнішим засобом виховання у координації слова, звуку, руху і образу стає драматизація. Драматизувати можна все, починаючи від пестушки "Сорока, ворона...", чи "Горшок - бобшок...". В наших умовах, особливо потрібним є використання багатства фольклору... Драматизувати можна найпростіші твори. Із творів літературних треба підбирати твори, найкращого мистецького рівня, несбов'язковс ті, що писані для дітей".

Видно, саме тому авторка вибрала для драматизації "Слово о полку...", що про неї пише: "Та безумовно цікавішою виглядала підготовка до "Слова о полку...". Малпці дещо старші готовили собі самі зброю, менші - половецьку, більші дружинників, найменші розмальовували для себе кору на стовбурах дерев, ролю - живої декорації - яку вони самі виконували. Діти цікавилися долею князя Ігоря, переживали те, що вони його "хоронять перед половцями". Діти були горді кожне своїм одягом, своїми вчинками, своєю активною дією в історії України... "Слово о полку" показалося великим учителем у вихованні дітей словом... "Можна повірити а то й бути глибоко переконаним у правді слів авторки, що ними вона закінчує статтю: "Діти матимуть у тім переживанні тривалу печать на все життя".

## 5. Переживання літературного твору у фазі юности та роля юнацької фантазії у здійснюванні українського виховного ідеалу.

### 1. Фантазія дитини та фантазія юнака.

Попередньо була мова про казку, первородну дитину фантазії, та "вік казки" в дитини поміж 3 - 7 роком її життя, що бувши віком казки є одночасно саме тому і віком фантазії. Але і у іншій фазі психічного розвитку людини у фазі юности поміж 13 - 19 роком життя в дівчини, поміж 14 - 22 роком в юнака можна говорити про виїмкову ролю фантазії у психічному розвитку людини, - однак вже не тієї самої фантазії і не в тій самій ролі. Уява дитини творила світ дитини, заміняючи дійсний світ - світом міту і казки. Уява юнака, як каже Шпрангер, - зовсім не прислонює дійсного світу і не хоче його заступити фікцією, вона навпаки змагає до того, щоби стати мостом до дійсности, вона напрямлена на його, - цього дійсного світа, дійсного життя, які чекають юнака, - передчування і передбачення, - що так скажемо на його уявне "передпереживання". Юнак, як каже Шпрангер, хотів би переексперементувати (розуміється уявою і в уяві) людські вдачі і ситуації, хотів би уперед зазнавати (форвегнемсн) переживань, що може дійсно не прийдуть ніколи, або цойно багато пізніше (Психольогі дес Югендальтера, стор. 58). Фантазія юнака є в цьому розумінні, - органом "заволодіння світом", (оп. цит., стор. 40), фантазія дитини органом його заперечення.

### 2. Становище юнака супроти себе самого і супроти світа і відкриття власного "я".

Ці думки стануть зрозуміліші, коли уперед змалюємо становище юнака, що входить у світ, супроти світа, який юнак чекає. Це становище за Шпрангером визначене трьома осередками юнацького світовід-

чування і світопереживання: а) відкриттям власного "я", б) повільним творенням плану життєвого - (достосованого до цього "я", до його потреб і змагань), в) вростанням в поодинокі ділянки культури. У всіх цих трьох осередках юнацького переживання і зацікавлення, віднайдемо як основу і підґрунтя - дію уяви та вирішний вплив другої - з черги (першою була казка) дитини творчої фантазії, а саме - літературного твору.

Відкриття "я", власної душової самобутності, виявляється такими симптомами, ознаками, як так часто в цьому віці писання пам'ятників, чи інтимне листування з однолітками, зв'язання із таємницями свого особистого переживання приятелем, врешті неоднократно захоплення лірикою, та з часта теж нахилом писати ліричні вірші.

Щоб знов назвати деякі від'ємні риси цього юнацького відкриття власного "я", треба сказати, що воно стає захованим джерелом юнацької впертості, охоти "поставити на своїм", джерелом спротиву і опозиції супроти світа, батьків і їхніх традицій.

В процесі пізнавання і творення власного "я" відіграє величезну роль переживання літературного твору, напр. ліричної поезії, та в меншій або більшій мірі психологічного роману. Чужі переживання героїв повістей чи драм, стають призмами, у яких розціплюються різномірними колірами спектральної аналізи промені власного психічного життя, виявляючи таким чином свою внутрішню природу перед пробудженою до дії самосвідомістю юнака. Щойно порівнюючи власні переживання із переживаннями літературних постатей, юнак усвідомлює собі власне внутрішнє життя.

### 3. Формування "я" власної особовості та переживання літературного твору.

Та це "я", до його юнак в собі пізнає, це не готове, застигле "я" дозрілої людини, це динамічне "я" "Штурм унд Дранг Періоду", це анархія тенденцій "анарші де тенданс", як пише французький психолог Мандус, це "хитання становища душі", як завважує американський психолог Стенлі Гол. Поставання цього "я", що формується - шукаючи щойно собі форми - головно в ідеальних постатях, - проходить не в площині дійсності, - але в площині цього уявного світа, до його нам створила література (вже не діточа, але юнацька, та читана юнаками - література дорослих. І знов наторкаємося у цьому процесі на вирішну роль чинника, до про нього мова, - переживання літературного твору, переживання психоаналізом так подрібно дослідженого явища ідентифікації із постатю, до для нас в предметом часто беззастережної любові, подиву і пошани, а до її споглядаємо в зеркалі літературного твору. Примірюючи свою вдачу до вдач літературних постатей і переймаючи "інтроципуючи" в частині їхню психічну структуру, юнак творить і завершує свою власну особовість.

Одночасно і рівнобіжно до процесу відкривання і формування власного "я" проходить ще й другий процес, - творення плану дій цього нововідкритого і новосформованого "я" в середовищі, яке воно собі має вибрати, тобто процес творення життєвого плану.

### 4. Творення життєвого плану і переживання літературного твору.

Щоби уперед дібрати собі відповідне для себе середовище, місце і спосіб праці, її рід, визначити якомсь в приближенні етапи своєї майбутності, мети своєї діяльності поза працею, роди і якісність свого дозвілля, свого взаємнення із середовищем треба якомсь, розуміється тільки уявно - завдяки фантазії, відтворити відносини людського, це юнакові незнамого світа. І знов переживання літературного твору, вже не як образу психологічної дійсності індивідуальної душі, але образу соціальної дійсності в нескінченно різних її різновидностях, сутньо допомагає здійсненню другого завдання

юности - створенню життєвого плану. Значення переживання соціальної дійсності в зеркалі літературного твору це більше, наскільки юнак пізнає соціальну дійсність крізь літературу, не тільки для того, щоби до неї в своєму життєвому плані достосуватися, але щоби її по своєму перетворити.

#### 5. Відкриття вартостей, врастання в ділянки культури і переживання літературного твору.

Напрямки дій, що входять у цей життєвий план, визначені метами, які собі юнак у своєму життєвому плані вибирає а радше які він, як для себе важливі - менш, чи більш ясно відчуває. Метами людського життя - можуть бути і все бувають вартості. Вартості вітальні тілесного вироблення, що їх досягається в спорті, вартості економічні, соціальні, політичні, мистецько-естетичні, науково-теоретичні, релігійні. Усі ці вартості дитині незрозумілі, або дуже мало зрозумілі, - для юнака, що їх це не вміє і не може здійснювати у справжньому житті, стають доступними, "переживальними" тільки в площині фантазії, а саме в площині уявної дійсності літературного твору. Літературний твір може при цьому не тільки представляти вартості самі, але і змагання до здійснення вартостей, і то з такою прозорістю, такою силою переконливості і головно в такій концентрації, в такому загущенні, яких дарма сподіватися від життєвої дійсності, зрештою юнакові і так невідомої. Те, що філософська теорія вартостей, аксіологія називає "емоціональною прентацією вартостей", відбувається отже в душі юнака головно за посередництвом літературного твору. А наскільки здійснення і здійснювання вартостей називаємо культурою, - переживання літературного твору стає для юнака істотним а могутнім засобом в досягненні третього розв'язкового завдання юности, врастання в різні політичні, соціальні, економічні, естетичні, теоретичні, релігійні ділянки культури.

Для здійснення життєвих завдань, - переживання літературного твору має отже величезне значення. "Примірюючи" своє внутрішнє життя і свою вдачу до постатей літературного твору, юнак відкриває і вчиться пізнавати власне "я" як теж психіку різних змальованих у творі середовищ, - зглиблюючи змагання героїв літературних творів до здійснювання різноманітних вартостей, юнак врастає в різні культурні ділянки своєї доби і свого народу і творить свій план життєвий, - "ідентифікуючися" уявно із героями літературних творів, перетворює себе і формує свою особовість.

#### Г. Висновки

Висновки, що їх українська еміграція, отже тех і наше зібрання може і повинно поробити із стверджень і тверджень, - стосуючись до начального принципу нашого еміграційного життя. "Цетерум цензес Українам конструендам ессе" - мусять піти по лінії якнайширшого і якнайповнішого використання української казки і українського літературного твору для побудови і збереження української особовості. Особовістю називає психологія особу, яка має відношення до вартостей культури, розуміє їх, переживає і намагається в міру можливостей своїх здійснювати. Переведемо спробу доказати, що в психічному розвитку від дитини до зрілої особовості величезну роль відіграє казка і уявне переживання дійсності, - в літературному творі. Конструкція особовості починається дією казки, яка допомагає перемогти несприятливі для розвитку особовості комплекси д' інства, а продовжується частковим перейманням у юнацьку душу психічних структур літературних постатей. Якщо ці постаті мають українську душу, живуть українськими ідеалами, змагають до здійснення вартостей укр. культури, юнак і молода дівчина перейматимуть у свою душу в процесах інтроцепції і ідентифікації, про які була мова структуру укр. особовості.

Григорій Васькович

## НАШІ ПРОГРАМИ НАВЧАННЯ

### Програми видані в різних країнах

Доповідь на тему "Наші програми навчання", що її прочитано на курсі учителів, в травні 1969 р. в Мюнхені, була опрацьована на основі програм шкіл українознавства виготовлених в Канаді, З'єдинених Штєтах Америки і Німєччини. В Канаді вийшли програми під назвою: "Рідна Школа" - програми навчання і виховання - зредаговані д-ром Іваном Велигорським. Видало Об'єднання Українських Педагогів (ОУП) у Торонті 1952 р. Ці програми були опрацьовані Програмовою Секцією ОУП, в склад якої входили довголітні педагоги. Вони подають: "а) конкретний навчальний матеріал на кожний місяць і для кожного відділу (класи) зокрема; б) методично-дидактичні вказівки для кожного предмету; в) зразки лучення відділів; виховні елементи для поодиноких відділів; зразки книг діловодства школи."

У ЗСА вийшли "Програми навчання і виховання" опрацьовані спеціальною Комісією під керівництвом д-ра Е. Жарського. Комісією покликана Шкільна Рада УКА, яка також видала ці програми в Нью-Йорку 1960 р. Вони подають властиві програми навчання української мови, історії, географії і культури; основні директиви виховної діяльності; методи й організаційні форми навчання та розподіл виховного матеріалу на відділи (цей останній розділ передруковано повністю з Канадських програм). Навчальні програми для українських шкіл в Німєччині видала в свою чергу, Шкільна Рада ЦШУЕН під керівництвом проф. Степана Шаха в Мюнхені 1966 р. (циклостилєвим способом). В них подано програми навчання української мови в четвєртій, п'ятій і шостій клєсах, а також навчання історії і географії України в тих же клєсах. Для першої, другої і третьої клєси та для передбачених своєї і восьмої клєс програм не виготовлено. На жаль, під час опрацьовання цієї доповіді, не було змоги користуватись тими програмами навчання, які видала школа українознавства в Англії.

В американському виданні подається важливу вступні завваги до виданих програм та цінні поради учителям шкіл українознавства, головніші частини яких наводимо тут для загального познайомлення:

"На нашї школи українознавства - пишеться на вступі - спадає важливий обов'язок; вони мають не лише вчити, розвивати та поглиблювати інтелект учня, але й ф о р м у в а т и його особовість, плекати його почування, вполювати добрі прикмети, навички. Це формування відбувається впродовж довгого часу. Щоб воно було повним і охоплювало цілість, виховник мусить скласти собі загальний план цілорічної навчально-виховної праці.

Складати такий план не можна шабльоново, за якоюсь рецептою. Кожна школа має специфічні умовини свого середовища, серед якого приходиться їй працювати; поза тим і добір дітей, їхня якість і кількість у кожній школі інші, що примушує виховника підходити до цих справ дуже розважно і в кожному окремого випадку вимагає уложення окремого, до місцевих умов достосованого плану."

"З особливим притиском треба підкреслити, що долучені програми не є збіркою рецепт для репродукції; це радше система проблем, щоїх треба виховникові розв'язувати у щоденній шкільній праці. долучені програми є радше р я м к а м и, в межах яких виховник має проводити заняття з виховнцями впродовж шкільного року. Ці межі деколи доволі широкі, деколи звужені. Залежить це великою мірою від віку учнів, від різних індивідуальних типів, що виявляються між молоддю одного віку, і від ступня підготовки. Завдання виховника укласти навчальний матеріал в рамки програми так, щоб можна було узгляднити кожноразовий рівень учнів в класі. Важне це головню в таких школах, де невелика кількість учнів чи обмеженість педагогічних сил примушує проводити заняття з учнями різної підготованости."

"На основі програм поодиноких предметів кожний учитель повинен обчислити, скільки лекційних годин припаде впродовж шкільного року на даний предмет, відчислити час на повторення матеріалу чи для закріплення, а то й випуклення певного матеріалу навчання впродовж чи наприкінці року і виготовити докладну програму, без чого не може учитель бути певним, чи зможе він у визначеному часі вичерпати навчальний матеріал, передбачений програмою. Бо коли надто довго вчитель задержується на якомусь уступі чи якійсь події, тоді виринає небезпека, що решту приписаного матеріалу мусить він "надробити" в дуже швидкому темпі, поверховно, побіжно. На цьому терпить і молодь і саме навчання."

#### Характер виданих програм навчання

Канадські програми подають річний, місячний та тижневий розподіл предметів і шкільних занять виходячи з того, що в них "наука відбувається три рази тижнево по дві години денно. Праця в школі починається 1.вересня а кінчається 30.червня кожного року." Таким чином ці програми пристосовані на загальну кількість 240 годин річно впродовж 8 років. Навчання української мови, релігії і співу починається з першої класи і триває цілих вісім років. Історія України починається з третьої класи і триває до восьмої класи а географія України починається також з третьої класи і триває чотири роки включно до шостої класи. Програма української мови розроблена найобширніше. В ній говориться про мету навчання мови в усіх восьми класах та вказується загально який матеріал повинен бути перероблений кожного року. Після того подається подрібний місячний розподіл навчального матеріалу і цінні вказівки щодо методики української мови. За мовою ідуть місячні програми історії і географії України і методично-дидактичні вказівки для тих предметів. Велику увагу приділено в канадських програмах справі навчання співу і зовсім не опрацьовані програми навчання релігії.

Програми для українських шкіл в ЗСА не достосовані так як у Канаді до кількості годин і не мають щомісячного розподілу. Вони подають загально цілий матеріал який повинен бути перероблений впродовж одного шкільного року. Час навчання має тривати 11 років і відповідно до того уложені програми. В цих програмах розрізняється три ступні навчання - початковий, середній і вищий.

Навчання української мови починається з першого року і триває цілих 11 років, в тому початковий ступінь охоплює перші чотири роки, середній ступінь слідує чотири роки і вищий ступінь три роки. Подається також програму української мови пристосовану для англомовних груп у першій і другій класі початкового ступня. Історію України, за цією програмою, починається від п'ятої класи, тобто з початком середнього ступня і навчання до одинадцятої класи, а географію від другої класи початкового ступня до одинадцятої класи - разом 10 років навчання. Програма української культури достосована до трьох років вищого ступня, а саме до дев'ятої, десятої і одинадцятої класи. Навчання релігії і співу в програмах ЗСА не обговорюється.

Програми видані в Німеччині були побудовані лише для шістьлітнього курсу навчання, хоч у супровідному письмі Шкільної Ради ЦПУЕН говориться, що після закінчення шостої класи учні повинні вчитися ще додатково два роки в сьомій і восьмій класах, які по своїй програмі мали б бути удосконалюючими. Ці шістьрічні програми розраховано на 105 навчальних годин річно і в них подається розподіл предметів і кількість годин приділених на окремі предмети. За поданим розподілом навчання рідної мови, релігії і співу має відбуватися продовж цілих шість років. Крім того в початкових трьох роках передбачений предмет "Наука про рідний край". Історія і географія України є предметами навчання в четвертій, п'ятій і шостій класі. До того в шостій класі впроваджено ще літературу. Програма навчання релігії і співу також у німецькому виданні не була опрацьована. Це правдоподібно тому, що навчанням релігії займаються церковні власті за власними програмами, а для співу відведено фактично дуже мало годин (першого року 10 годин, а чергові роки по 5 годин річно.).

#### Програми навчання української мови і літератури

В канадських і американських програмах найбільшу увагу приділено українській мові. Ці програми розроблені найширше. "Українська мова - пишеться в американській програмі - творить основний предмет навчання у школі. Вона є о с е р е д к о м, у якому скупчується навчання всіх інших предметів. Реалізуємо це не тільки на годинах, призначених на навчання рідної мови, але також у всьому навчанні.

Ціль навчання української мови є: дати дітям змогу пізнати й опанувати рідну мову, навчити тією мовою порозуміватися та висловлювати свої думки і тим уможливити дальшу освіту, допомогти пізнати рідну культуру, навчити виявляти свої почування. Зокрема, впродовж перших чотирьох років праці в школі дитина повинна навчитися: говорити виразно, поправно та свідомо українською мовою; читати цією мовою, із зрозумінням і відчуттям, відповідні для її розвитку, прозові й поетичні твори;

висказуватися на письмі просто, ясно, зрозуміло, поправно з уваги на правопис, зокрема в обсягу щоденного життя.

Важливі поради щодо методик української мови знаходимо в канадських програмах. В них читаємо: "Методика вимагає від учителя великої самопевності та самостійності так у підборі способів, як і засобів навчання. Хоча має вже устійнені методи навчання, однак учитель пізнавши їх, виробляє по деякому часі практики власну методику й застосовує її впродовж своєї педагогічної праці. Методика, це наука про способи навчання. Вона подає правила і вказівки для практичного навчання.

Методику ділимо на загальну і спеціальну. Загальна методика вказує на методичні засади, на організацію методичних одиниць або лекцій та на формальне навчання. Спеціальна методика звертає увагу на правила, засади і форми навчання поодиноких предметів. В педагогічному значенні метода, це постійне й планове поступовання вчителя під час навчання і виховання."

В розділі про методику говориться також про те, що типова лекція триває 45 хвилин та подається складові частини лекції. Ось вони:

1. Молитва й перевірка приємності учнів /5 хвилин/
2. Перевірка домашнього завдання /10 хвилин/
3. Подавання нового матеріалу /20 хвилин/
4. Закріплення /5 хвилин/
5. Завдання до дому /5 хвилин/

Далі слідують заваги до поодиноких частин лекцій, з чого наводимо тут три останні пункти в яких пишеться так:

"3. Подавання нового матеріалу, це найважливіша частина методичної одиниці. Вона відбувається шляхом оповідання, або читання читанки з книжки. В оповіданні вчителя має бути ясно визначена тема, записана на таблиці. Переходячи до оповідання, вчитель мусить пов'язати його з попередньо опрацьованою темою. Цей зв'язок методичних одиниць дається переводити дуже виразно в навчанні історії, географії. Якщо тема зовсім нова, учитель повинен бодай одним-двома реченнями збудувати місток зв'язку з опрацьованою ранше темою. Новий матеріал треба розділити на дві, три й більше частин. Після розповіді першої частини, треба вижити головну думку й перепитати учнів. Подібно поступаємо з іншими частинами. Всі головні думки треба записувати на таблиці. Оповідання учителя має бути унаочнене різним дидактичним матеріалом, як: портретами, малюнками, таблицями, картами, моделями і т.п.

4. Частинне закріплення нового матеріалу набувають учні вже під час відпитування поодиноких частин лекції. Властиве закріплення відбувається так:

- а/ учитель переповідає ще раз основні думки нової лекції,
- б/ короткими реченнями зв'язує поодинокі частини в цілість,
- в/ ставить питання, а учні відповідають,
- г/ учні самостійно оповідають,
- г/ дає тому на дом. завдання, якщо це вказане.

5. На підготовку дом. завдання мусить бути призначено 3-5 хвилин часу. Завдання додому має велике морально-виховне значення, бо дає порне задоволення учням за їх важку, умову працю в поширені знання за час одної методичної лекції. Завдання додому подає вчитель лише з цього навчального матеріалу, що його основно опрацьовав на останній, або передостанній лекції. Тема й питання на домашнє завдання мають бути приготовані вдома, під час підготовки до лекції."

У розділі методики про поставу і такт учителів подані такі пункти вказівок:

"1. Кожний учитель обов'язаний солідно підготуватися до кожної лекції, бо тим чином вдержує завжди зразкову увагу, а головню психологічну керність в учнів.

2. Постава вчителя в класі має бути спокійна, з нахилом широкій приязні до учнів. Під час ставлення питань повинен стояти в одному місці, обсервувати класу. Не відповіді покликувати одного учня. Питання ставити до цілсі класи.

3. До учнів не говорити, якщо вони зайняті, напр. тихим читанням або письмовою роботою і т.п.

4. Питання dostosувати до умового розвитку учнів.

5. Накази мають бути: короткі, ясні, зрозумілі, але не шорсткі  
6. Відповіді учнів повинні бути: ясні, виразні й висказані повними реченнями. Відповіді "так", чи "ні" не мають в народніх школах жодного значення."

З уваги на те, що в німецькому виданні програм не була взагалі опрацьована програма навчання мови для перших трьох років а для четвертої, п'ятої і шостої клас вийшли програми дуже короткі і загальнікові, нам приходится скористати з канадських програм, щоб навітлити, який матеріал з ділянки мови приписується переробити протягом вісім років в Канаді. Крім того варто мати на увазі, що канадські програми навчання мови можуть служити підставовим матеріалом для виготовлення відповідних програм для українських суботніх шкіл в Німеччині. Вони покажуть місячний розподіл навчального матеріалу і з них легко вибрати таку скількість того матеріалу, яку можна б вивчити в приписаних годинах у Німеччині. Канадські програми з ділянки мови виготовлено для вісімдесят годин щорічного навчання продовж восьми років. В Німеччині, натомість, припадає на мову - разом з наукою про рідний край - першого року, усього 65 годин, другого і третього року по 70 годин, четвертого року вже лише 38 годин /бо нема предмету науки про рідний край/, а п'ятого і шостою року припадає по 44 годин мови разом з літературою. Все таки з канадських програм, на нашу думку, найлегше вибрати потрібний матеріал і достосувати його до приписаної кількості годин в Німеччині. Тому ми передруковуємо тут канадські програми з ділянки навчання мови для всіх вісім клас, щоб українське учительство суботніх шкіл в Німеччині ближче познайомилося з ними:

### Місячний розподіл навчального матеріалу

#### I. Відділ

- в е р е с е н ь: 1. Мова. Розмови на теми: школа, церква, родиний дім, наші батьки. Мовні одиниці: речення, слова, склади.  
2. Письмові вправи: риси прями, поземі, скісні, вигнуті. Опрацьовати 3 букви.
- ж о в т е н ь: 1. Мова. Вивчити шість букв.  
2. Читання вивчених букв, складів, слів писаних, друкованих  
3. Писання нових букв, складів, слів, речень.
- л и с т о п а д: 1. Мова. Вивчення коротких віршів та складання оповідань за малюнком. Опрацьовувати 6 нових букв. Будова складів, слів, речень на основі вивчених букв.  
2. Писання нових і старих букв, переписування з таблиці, книжки.  
3. Читання нових, старих букв, складів і речень.
- г р у д ь е н ь: 1. Мова. Вірші, казки. Опрацьовати 5 нових букв. Учні мають висловлювати власні думки короткими реченнями.  
2. Письмо Розділові знаки: крапка на кінці речення Писання великих букв. Переписування з книжки, таблиці.  
3. Читання з таблиці; зшитка, книжки.
- с і ч е н ь: 1. Мова. Вірші, казки. Опрацьовати 6 букв. Власні імена осіб, як іменники.  
2. Письмо. Писання великих букв та з пам'яті вивчених слів, речень.  
3. Читання з книжки, таблиці зшитка.



- лютий : 1. Мова. Вірші, казки, тексти пісень. Вивчити 5 нових букв. Назви речей в класі, вдома, як іменники. Розділові знаки.  
2. Письмо. Великі букви. Переписування поданих тек стів. Знак м'якшення на кінці слова. Писання речових іменників.  
3. Читання. Голосне й тихе читання опрацьованих читанок, віршів.

березень :

1. Мова. Оповідання історичних переказів. Вірші. Переносування слів за складами. дієслово. Слова: "сьогодні, вчора, завтра" як поняття часу теперішнього, минулого, майбутнього, не подаючи назви часів.  
2. Письмо. Писання малої і великої абетки.  
3. Читання опрацьованих читанок.

квітень :

1. Мова. Опрацювати 2 читанки і вірш. Речення розповідні, питальні.  
2. Письмо. Відпис з книжки, таблиці.  
3. Читання. З книжки, таблиці, зшитка.

червень :

- Повторення найважливішого матеріялу.

II. відділ

- вересень : 1. Мова. Повторення матеріялу з I. відділу. Абетка, іменник, дієслово, речення: розповідні, питальні, окличні. Опрацювати одну читанку, 1 вірш.  
2. Письмо. Відпис з таблиці, книжки. Вправа в писанні великих букв.  
3. Читання з книжки, таблиці, зшитка.

- жовтень : 1. Мова. Склади в слові, складені букви: дж, дз, дзь /дзьобати/, звуки: йо, во/його, дяцьо/, апостроф /м'яч, п'ять/. Опрацювати 2 читанки, 1 вірш.  
2. Письмо. Писання речень з пам'яті. Домашні завдання на подані запити.  
3. Читання: голосне й тихе читання опрацьованих читанок.

- листопад : 1. Мова. Апостроф після губних: п, б, в, м, ф; і після твердого р /пір'я, бур'ян/. Опрацювати 2 читанки, 1 вірш.  
2. Письмо. Слуховий диктат. Писання речень, що в них виступають слова з апострофом.  
3. Читання голосне й тихе.

- грудень : 1. Мова. Поділ звуків на голосні, приголосні. Опрацювати 2 читанки, 1 вірш.  
2. Письмо. Відпис з таблиці, як зоровий диктат, та з книжки.  
3. Читання голосне й тихе.

- січень : 1. Мова. Роди іменників. Опрацювати 2 читанки, 1 вірш.  
2. Письмо. Зоровий і слуховий диктат.  
3. Читання тихе й голосне.

- лютий : 1. Мова. Дієслово, часи, особи. Опрацювати 2 читанки, 1 вірш.  
2. Письмо. Слуховий диктат, відпис з книжки, пам'яті.  
3. Читання. Вправи у скорому читанні.

- б е р е з е н ь : 1. Мова. Прикметник, його родові закінчення. Опрацювати: 2 читанки, 1 вірш.  
2. Письмо. Диктати, відписи, домашні і шкільні вправи.  
3. Читання. Вправи в читанні. Плинне й скоре читання.
- к в і т е н ь : 1. Мова. Відмінки йменника і прикметника. Повторення про речення: розповідні, питальні. Опрацювати 2 читанки, 1 вірш.  
2. Письмо. Диктати, відписи, домашні й шкільні вправи.  
3. Читання. Вправи в скорому й логічному читанні.
- т р а в е н ь : 1. Мова. Однина й множина йменників, прикметників; особи в дієсловах. Опрацювати 2 читанки, 1 вірш.  
2. Письмо. Диктати, відписи і різні вправи.  
3. Читання. Вправи в скорому й логічному читанні.
- ч е р в е н ь : Повторення найважливішого матеріалу.

### III. Відділ

- в е р е с е н ь : Повторення найважливішого матеріалу з II відділу. Опрацювати одну читанку, один вірш.
- ж о в т е н ь : Подвоєння приголосних -ння, -ття, -ддя, -лля, йменники: роди, числа, відмінки, відміни. Опрацювати дві читанки, один вірш.
- л и с т о п а д : Відміна йменників. Прикметники: роди, числа, відміна. Ступенювання прикметників. Опрацювати дві читанки, один вірш.
- г р у д е н ь : Поділ займенників. Відміна займенників. Переробити дві читанки, один вірш.
- с і ч е н ь : Числівники: головні /один, два, три і т.д./, порядкові /перший, другий, п'ятий і т.д./, дробові /три п'ятих, вісім десятих/, збірні /семеро, двоє, четверо і т.д./ складені /двісті тридцять шість/. Відміна і правопис числівників. Опрацювати дві читанки, один вірш.
- л ю т и й : дієслово: числа, особи, часи. Способи дієслів: дійсний, умовний, наказовий. Відмінювання дієслів умовного й наказового способів. Переробити дві читанки, один вірш.
- б е р е з е н ь : Речення та його складові частини: підмет, присудок: простий, складений. Просте непоширене речення. Переробити дві читанки, один вірш.
- к в і т е н ь : Просте поширене речення. Додаток висловлений іменником, займенником, прикметником і ін. частинами мови. Додаток до йменника і прикметника. Опрацювати дві читанки, один вірш.
- т р а в е н ь : Означення, прикладка, обставини. Типи простого речення: повні, неповні, особові, безособові, називні, стягнені /речення з однорядними членами/. Опрацювати дві читанки, один вірш.
- ч е р в е н ь : Повторення найважливішого матеріалу.

### IV. Відділ

- в е р е с е н ь : Граматика. Повторення навчального матеріалу з III відділу, а головне йменників, дієслів, відмінів, часів. Опрацювати одну читанку, один вірш.

- ж о в т е н ь : Граматика. Прийменник та вживання його з відмінками: 2, 3, 4, 6 і 7. Опрацювати дві читанки, 1 вірш.
- л и с т о п а д : Граматика. Прислівник часу, місця, способу. Ступені прислівника. Опрацювати 2 читанки, 1 вірш.
- г р у д е н ь : Граматика. Сполучник, вигук, частка. Пояснити з котри-ми частинами мови виступає частка "не" / імен., прикм., дієсл., прел./ . Опрацювати дві читанки, один вірш.
- с і ч е н ь : Граматика. Дієприкметник тепер. часу на -чий, -ча, -че, та минулого часу на -лий, -ла, -ле. Опрацювати дві читанки, один вірш.
- л ю т и й . : Граматика. Дієприкметник пересемного стану минулого часу на - ний, -на, -не, -тий, -та, -те. Пояснити: вірш, метр, стопу. Опрацювати дві читанки, один вірш.
- б е р е з е н ь : Граматика. Дієприслівник на -чи, -ши, -сь, напр. рубаючи, несучи, виоравши, закінчивши, сміючись, куцавшись . Пояснити різницю між народньою піснюю і віршем поета. Опрацювати 2 читанки, 1 вірш.
- к в і т е н ь : Граматика. Рівнорядні сполучникові речення: а/єднальні, напр. 1/ Сичі в гаю перекликались: та ясен раз-у-раз скрипів. 2/ Ні темна ніч не зберегла йому спокою, ні ясний день не дав полегшення його душі. 3. Час ішов і кожна хвилина родила другу. б/ протиставні: напр. Дочка вечерять подає, а мати хоче научати, так соловейко не дає. в/ розділові: напр. Або ти йди, або я піду. То дощ полле, то сонечко засяє. Пояснити різницю між ритмікою нар. поезії і вірша. Опрацювати дві читанки, один вірш.
- т р а в е н ь : Граматика. Рівнорядні безсполучникові речення: а/ одночасні, напр. Сичать сови, сплять діброви, зіроньки сіяють, б/ послідовні: напр. Лягло сонце за горою, зіроньки засіяли, в/ протиставні: напр. Минула зима, сніг ще лежить. Римування: рима чоловіча жіноча, нахилічна. Опрацювати дві читанки, один вірш.
- ч е р в е н ь : Повторення найважливішого навч. матеріалу.

#### У відділ

- в е р е с е н ь : Повторити навчальний матеріал ІУ відділу з обсягу граматики. Невідмінні частини мови. Дієприкметник, дієприслівник. Епос. Епічний твір: епосея. "Гайдамаки" Т.Шевченка.
- ж о в т е н ь : Граматика. Фонетика: звуки, букви, голосні, приголосні склади, апостроф. Історична поема : "Панські жарти" Г.Франка.
- л и с т о п а д : Морфологія: основа, закінчення, корінь, наросток, приросток. Побутова поема : "Наймичка" Т.Шевченка.
- г р у д е н ь : Морфологія: чергування приголосних : г, к, х, в, з, ц, с, напр. дорога, рука, муха, звуки к, ц, в, ч, напр. козак, німець. Подвоєння приголосних: напр. життя, весілля, судня. Баяка : "Русалка" Т.Шевченка.
- с і ч е н ь : Морфологія: Чергування приголосних: о, е, з і, ненаго-лошені: е, и. Баяка : "Возк та ягня" Ллібова
- л ю т и й : Складені слова: кращазнаство, Тернопіль, чужомовні слова: ідея, інструкція, критика та їх правопис. Синтакса : підмет, присудок: простий, складний. Ліричний твір: Елегія: "Мені однаково" Т.Шевченка. Ода: "Вічний революціонер Ів.Франка.

- березень : Синтакса. а/ Підрядно-складені речення з сполучником: що, щоб, аби, як, бо, неначе, напр. Чи винна голубка що голуба любить? Заревли великі дзвони, щоб сідали хлопці коні. Неначе чорні в гаї, козацтво сміливе літає, і т.ін. б/ та з складеним сполучником: через те що, тому що, напр. Він не прийшов на лекцію, через те що був хворий.  
"Над рікою" Б. Лепкого.
- квітень : Синтакса. а/ Підрядні підметові речення: напр. Цю роботу виконає кожний, хто не лінується працювати. б/ Присудкові: напр. Міст такий, що може провалитись. в/ Додаткові: напр. Спитай його, чи він прийде до мене. г/ Означальні: напр. Купи таку ручку, якою зручно писати. Послання: "До товаришки" Л. Українки.
- травень : Синтакса. Підрядні обставинні речення: а/ способу: напр. Зареготався дід наш дужий, аж піна з уса потекла; б/ місця: напр. Де кров текла козацькая, могили чорніють; в/ часу: напр. Тільки тоді він зрозумів свою помилку, коли натрапив на небезпеку; г/ причини: напр. Урожай був малий через те, що не було дощів; г/ умови: напр. Якби ви з нами подружились, багато б дечому навчилися.  
Молитва: "Псалми" Т. Шевченка.
- червень : Повторення опрацьованого матеріалу.

VI відділ.

- вересень : Повторення переробленого матеріалу з граматики з У. Відділу.
- жовтень : Відміна ймеників чоловічого, жіночого, середнього роду. Відміна йменників, що не мають однини. Правопис складених іменників. Сатира: "Кавказ" Т. Шевченка.
- листопад : Прикметники: відміна, ступенювання. Прикметники-йменники: /будівничий/.  
Правопис складених прикметників /ясноблакитний/  
Драматичний твір: "Байда, князь Вишнівецький" П. Куліш.
- грудень : Відміна кількісних числівників. Правопис числівників. Відміна особових займенників. Історична драма: "Бондарівна" Карпенка Карого.
- січень : Відміна кількісних числівників. Правопис числівників. Правопис займенників. Дієслова з часткою "-ся". Побутова драма: "Безталанна" Ів. Тобілевича.
- лютий : Види, часи, способи дієслів. Частка "не, ні" при дієслові для заперечення дії, напр. "Слава не полиже" і як стверджувально-підсилено значення, напр. "Де тільки я не ходив, що тільки не говорив - не ходив, що тільки не говорив - не помогло."  
Комедія: "Мартин Боруля" І. Тобілевича.
- березень : Дієприкметник, дієприслівник. Частка "не" з дієприкметником.  
Комічна оперетка: "Наталка Полтавка" І. Котляревського.
- квітень : Синтакса. Безсполуникові складено-підрядні речення: напр. День обіцяє бути погожий, на небі ні хмариночки, ні плямочки. Складені речення з кількома підрядними, напр. Старий заховався в степу на могилі, щоб вітер по полі слова розмахав, щоб люди не чули.  
Жарт: "На перші гулі" С. Васильченка.

- травень : Синтакс. Складені речення з рівнорідними і під-  
рядними реченнями, напр. Поговорили на ту тему,  
гості почали прощатися, але тут Тетяна згадала,  
чого вона прийшла. Пряма й непряма мова: напр.  
І голос сильний нам з гори, мов грім гримить:  
"Лупайте цю скалу". І голос сильний нам з гори  
мов грім гримить, щоб ми лупали цю скалу. Перство-  
рення прямої мови з непрямо: напр. "до вас гості  
їдуть." - повідомила сусідка. Сусідка повідомила,  
що до нас гості їдуть.  
Проза: Історична повість: "Захар Беркут" І.Франка.
- червень : Повторення найважливішого матеріалу.

### УІІ. відділ

- вересень : Повторення синтаксис з УІ відділу.
- жовтень : Проза: Побутовий роман. "Хмари" Нечуя-Левицького  
Пояснити: епітет. З історії літератури: Слово о  
полку Ігореві.
- листопад : Проза. Історичний роман. "Кармелюк" М.Старицького  
Пояснити: порівняння. З історії літератури: -  
літописи.
- грудень : Проза. Побутова повість: "Соняшний промінь" Б.Грінченка.  
Пояснити: гіпербола. З історії літератури: Паломник  
Данило.
- січень : Історичне оповідання: "Оселя" Б.Грінченка. Пояснити:  
персоніфікація. З історії літератури: Поучення князя  
Володимира Мономаха дітям.
- лютий : Побутове оповідання: "Сестра" М.Возька. Пояснити:  
пейзаж. З історії літератури: Пісня про вішого Олега  
С.Руданського.
- березень : Новела: "Новина" В.Стефаника. Пояснити: ступенювання.  
З історії літератури: Іван Вишенський.
- квітень : Казка про вовка і лисичку. Пустельник і медвідь. З  
історії літератури: Драма різдвяна й великодня.
- травень : Переклад: Про Михайлика й золоті ворота. Пояснити:  
метафора. З історії літератури: Вертеп. Сковорода.
- червень : Повторення найважливішого матеріалу.

### УІІІ відділ

- вересень : Повторення найважливішого матеріалу з УІІІ відділу.
- жовтень : Історія літератури: Острог, як культурний осередок.  
Львівська Братська Школа.
- листопад : Історія літератури: Могиланська Академія. Початки  
драми.
- грудень : Історія літератури: Шкільна, історична драма. Думи
- січень : Історія літератури: Козацькі літописи. І.Котляревський.
- лютий : Історія літератури: Т.Шевченко, Кирило-Методієвське  
Братство.
- березень : Історія літератури: І.Нечуй-Левицький, Л.Глібів,  
П.Куліш, Марко Возьок.
- квітень : Історія літератури: М.Шашкевич, Ю.Федькович, Карпенко-  
Карий, Ів. Франко.
- травень : Історія літератури: Леся Українка, О.Олесь, М.Рильський  
П. Тичина.
- червень : Історія літератури: М. Хвильовий, М. Куліш.

Програма навчання історії України

Німецькі навчальні програми для предмету історії виготовлено лише для трьох клас суботніх шкіл — четвертої, п'ятої і шостої і вони зовсім добре можуть бути й надалі підставовим пляном навчання в школах Німеччини. В них узгледнено всі головні історичні події і подається кількість годин для окремих тем, згідно з устійненим розподілом годин. Що правда програма історії для шостої класи поставлена за широко. На нашу думку було б краще визначити тільки головні історичні події і назвати в програмах головні постаті визвольної боротьби, які творили ті події. Орієнтуючись на них можна предчавити ученикам найважливіші відомості з історії даної доби і це давало б їм змогу краще затяммовати поданий матеріал, пов'язаний, в загальному, з визначиними постаттями. Але це вже можуть учителі самі зробити на основі виготовлених програм .

У супровідному слові тих програм історії України Шкільна Рада ЦИУЕН пише коротку, але дуже суттєву вказівку про важливість предмету історії для шкіл українознавства. Вона звучить так:  
"Метою навчання історії рідного краю є дати учням знання про найважливіші події з історії України, щоб тим чином поглибити любов до свого народу, скріпити почуття національної гідності й віри в майбутнє народу та створити основу для вироблення характеру.  
В перших трьох класах Початкової школи українознавства /Української доповняючої школи/ не ведеться плянового й систематичного навчання української мови та в лекціях науки про Рідний Край, з окремими подіями за допомогою переказів, легенд, казок, легких оповідань тощо. Плянове навчання починається щойно з четвертої класи, але й тут учитель не повинен обмежуватися до виключно сухих історичних фактів, тільки радо послуговуватися переказами, легендами, зв'язаними з даними історичними подіями."

За цим вступом подається навчальні програми для четвертої, п'ятої і шостої клас.

IУ Класа

1. Початки Української держави. /Розселення українських племен. Легенда про св. Андрея на Київських горах. Основання Києва./ 1 г.
2. Князь Олег. /Переказ про його появу під Києвом. Воєнні походи на Візантію. Легенда про смерть Олега./ 1 г.
3. Князь Ігор. /Переказ про зустріч з Ольгою Червизницею. Війна з Деревлянами, смерть Ігоря і помста Ольги. Ольга володаркою України й перші християнські громади в Києві./ 2 г.
4. Святослав Завойовник. /Походи проти болгар. Розгром хозарської держави. Похід на Царгород. Намагання створити величаву Українську державу. Похід на Болгарію і зв'язки Болгарії з Україною./ 2 г.
5. Володимир Великий. /Життя на княжому дворі. Війна з Візантією. Хрищення України й поширення християнства. Характеристика Володимира, як християнина./ 1 г.
6. Ярослав Мудрий. /Поширення української держави аж до Балтійського моря. Укріплення кордонів. Розвиток християнської культури: будова церков, монастирів, перші школи. "Руська Правда". Зв'язки з тодішніми європейськими володарями./ 2 г.
7. Володимир Мономах. /Культурний розвиток. Боротьба зі степовиками. "Поучення дітям" Володимира Мономаха./

8. Похід князя Ігоря на половців./На підставі "Пісні про похід Ігоря Святославича".Український вплив на асиміляцію пол./ 1 г.
  9. Поява татар. Упадок Києва.Галич - нова столиця України.Холм і Перемишль /Мемківщина/. 1 г.
  - 10.Святослав Осьмомисл./Удільні князівства/. 1 г.
  - 11.Князь Роман./Війни в обороні українських земель проти зазіхань Польщі і Угорщини. Похід проти Польщі і смерть Романа під Завихвостом над Вислою./ 1 г.
  - 12.Король Данило./Боротьба з татарами . Зв'язки з Римом і церковна Унія.Коронація./ 1 г.
  - 13.Упадок Галицько-Волинської держави./Юрій II.Тройденевич. Боротьба з боярами.Смерть Юрія.Похід польського короля Казимира на Галичину і кінець Галицької держави./ 1 г.
  - 14.Загальний огляд княжої доби./ Політичний ріст і причини упадку.Культурний розвиток./ 2 г.
- У. Кляса
1. Україна в злучі з Литвою./Звільнення від татарської зверхнос-Культурна перевага України над Литвою.Литовсько-українські князі."Статут Литовський". 1 г.
  2. Люблинська Унія./Доля Галичини. Плини Польщі відносно українських земель.З'їзд у Люблині в 1569р. Наслідки Унії.Церковна Унія 1596 р./ 1 г.
  3. Початки Козаччини./Тягар польського панування.Польонізація українських міст.денационалізація українського боярства. 1 г.
  4. Князь Дмитро Вишневецький-Байда./Заснування Січі.Організація перших козацьких загонів.Боротьба з татарами./ 1 г.
  5. Петро Конашевич-Сагайдачний./Його ролі в обороні прав України.Зріст сили козащини.Походи проти Москви і Туреччини.Смерть Сагайдачного.7часть козаків в обороні Відня./ 1 г.
  6. Церковні Братства./Оборона віри. Опіка над церквами.Основання друкарень, шкіл, бурс.Боротьба з обороні національної культури. 1 г.
  7. Перші козацькі повстання.Причини повстань./Наливайко, Лобода, Острияниця. Здавлення повстань і перші українські поселення на Харківщині. 1 г.
  8. Богдан Хмельницький./Причини виступу проти Польщі.Переможні походи в 1648 р.Відновлення незалежної української держави.Зборівська Угода.Війна проти Полщі в 1651-1653 рр.Переяславська угода.Підготовка до розриву з Московією і смерть Хмельницького. 3 г.
  9. Іван Виговський./Розрив з Московією.Договір з Польщею.Витва під Конотопом.Порозуміння Польщі з Московією. Поділ України на Праву- і Лівобережну/.

10. Петро Дорошенко./Дорошенко гетьманом Правобержної України. Війна з Лівобережним гетьманом і московською окупацією. Війна з Польщею. Союз з Туреччиною. Сумна доля зоопорожців у намаганнях Дорошенка звільнити Україну від чужої залежності. Кінець Дорошенка./ 1 г.
11. Іван Мазепа./Висір. Відношення до Москви. Меценат української культури. Тасмні пляни Мазепи. Союз з Карлом XII. Полтавська битва. Перша українська політична еміграція./ 1 г.
12. Упадок козацької держави./Кирило Розумовський гетьманом. Його роль в культурному розвитку України. Скасування гетьманського уряду. Причини упадку./ 1 г.
13. Зруйнування Запорозької Січі./Життя на Запорозькій Січі. Заселення південних степів України. Розвиток господарського життя на Запорозьких Вольностях./ 1 г.
14. Дальша доля запорожців./Поселення на турецьких територіях. Організація Чорноморського козацького Війська. Переселення на Кубань. 1 г.

#### VI. Кляса

1. Національне відродження на надніпрянській Україні./Іван Котларевський, Гр. Квітка-Основяненко. Т. Шеченко, П. Куліш, "Кирило-Методіївське Братство"./ 1 г.
2. Національне відродження в Галичині./ Галичина під австр. окупацією. Виступи М. Шашкевича, Руська Трійця, "Весна Народів" в 1848 р. Знесення кріпацтва. Товариство "Просвіта"./ 1 г.
3. Україна на передодні I. Світової війни./Національно-культурний рух. Політичні партії. Молодечі організації: "Сокіл", Січі./ 1 г.
4. Перша Св. війна. Українські Січові Стрільці./Організація, завдання, участь у I. Світовій війні./ 1 г.
5. Революція в Росії 1917. /Причини революції. Петербургські події. Створення Української Центральної Ради. Універсали. Організація війська. 1 г.
6. Большевицький переворот і початок укр.-моск. війни. 1 г.
7. Берестейський договір з Центральними державами./Умови договору. Німецьке і австрійське військо на Україні./ 1 г.
8. Гетьманський переворот./Причини перевороту. Діяльність гетьманського уряду. Політика німців відносно України./ 1 г.
9. Повалення Гетьманату. Директорія. Війна з Москвою. 1 г.
10. Листопадовий чин /Т-ий Листопад у Львові. Створення Української Центральної Ради. Українська Республіка. Війна з Польщею./ 1 г.
11. Визвольні змагання./Боеві події на сідніх українських землях. Протипольський фронт. Вука. М. Токмак об'єднання армій на Львів. Відворот. Трикутний смерть. Протипольський визвольний змагання і зміна тактики. Українські уряди в екзилі і укр. еміграція до Сибіру./ 1 г.



12. Українські землі під московською окупацією./Національна й економічна політика Москви."Українізація" і її наслідки. Процес СВУ. Штучний голод в 1932/33 рр."Єжовщина"./
13. Українські землі під польською окупацією./Політичні партії.Національно-культурний рух.Шкільництво.Роля кооперації.Пищення поляками Української Православної Церкви.Пацифікація.Боротьба з польонізацією./ 1 г.
14. Українські землі під румунською і чеською окупаціями. 1 г.
15. Карпатська Україна./Ліквідація Чехословаччини.Проголошення самостійності Зак.України.Боротьба з мадярською інвазією./ 1 г.
16. Друга Світова війна і Україна./Окупація Зах.Укр.земель в 1939 р. Національні переслідування: арешти, вивози, масове фізичне нищення національної субстанції./ 1 г.
17. Україна під німецькою окупацією./Пляни Гітлера.Ліквідація шкіл. Вивози. Спротив населення.Створення і дії УПА.Перша дивізія УНА./1 г.
18. Україна по Другій Світовій війні./Поновна большевицька окупація майже усіх українських земель.Репатріація.Ліквідація Української Католицької Церкви.Народний спротив і масове виселення українців з земель окупованих Польщею.Українська еміграція на Заході. 1 г.

Добре оформлені загальні вказівки для учителів історії України в школах українознавства подає Канадська програма навчання.Ми наводимо тут головну частину тих вказівок, щоб також учителі в Німеччині їх взяли до уваги.

"До навчання історії - пишеться там - кожний учитель мусить добре приготувитися. Найперше він мусить сам себе перевірити, чи зможе він це високе завдання виконати.Він мусить пам'ятати, що за невиконання, чи за зле виконання цього важного завдання - він стягає відповідальність на себе перед Богом і перед своїм народом. Він має учнів не тільки вчити, але й виховувати.Тому ліпше не братися за діло, коли хтось не чується на силах, що його виконає.Викладати історію може тільки учитель-педагог, належно озброєний методично-дидактичним знанням. .

Готуючися до навчання історії, учитель мусить знати: 1/ що вчити, 2/ як вчити, 3/ кого вчити.

1/ Що вчити? Українська історія - це дуже обширний матеріал. Усієї історії учитель не зможе виложити в вечірній школі.Викладач мусить вибирати найважливіші й найсвітліші сторінки, оставляючи в тіні темні картини.Учитель історії мусить знати мету навчання історії в рідній школі.Він мусить впоїти в молодь любов до свого народу й пошану до його минувшини. Він мусить витворити в учнях почуття національної гідности та віру в майбутність своєї нації.Він мусить розбудити й плекати український патріотизм.Розбуджуючи любов до свого рідного, учитель мусить будити пошану й до чужого.

Щоб учитель міг осягнути свою мету та щоб виклад історії не стратив наукової вартости - учитель мусить поділити весь історичний матеріал на такі розділи :

- а/ княжа доба,
- б/ литовсько-руська доба,
- в/ козацька доба,
- г/ нова доба.

а/ Основою науки історії державотворчого змісту мусить бути княжа доба, бо в цій добі український нарід під кермою своїх князів

був паном на своїй землі; розвинув високо свою культуру й цивілізацію. Тоді Україна грала історичну роль універсального значення. Той період припадає на часи могутності Київського Держави від Олега до Мстислава та часи Галицько-волинської держави за Романа Великого й короля Данила. В той час, то є від IX. до XIII. століття, український нарід стояв на одному з перших місць між народами Європи.

Головні причини занепаду держави були не внутрішні, а зовнішні. Своє визначне місце завдячує Україна сусідству з Візантією, звідки йшло світло культури на весь світ. Тому треба подати більше відомостей з історії Візантії. А щоб в'яснити розвал української держави - треба вказати красу й багатство України, які приманювали ворогів України, вказати боротьбу з різними кочовиками та мандрівки народів, що наносили Україні страшні удари.

б/ Учитель мусить барвисто представити литовську добу. Ця доба має теж дуже багато світлих картин. У ній показується перемога української культури на сході Європи та в ній визволено наш нарід, наш край з-під татарського ярма.

в/ Козацьку добу треба також належно оцінити та учням її як слід виложити. Ця доба має багато світлих картин героїзму українського народу. Учні в Канаді дуже радо й захоплено слухають про козаків, їх ношу, яку часто бачать на сцені, їх життя, їх воєнні подвиги. Учитель мусить висувати часи державницьких змагань від Сагайдачного до Івана Мазепи, що їх вислідом була цілком нова держава між старими державами, збудована на європейський лад у суперечності до Москви і кримської орди.

г/ І найновішу добу учитель мусить представити дуже барвисто, бо ця доба має може найбільше світлих картин. Тут мусить він представити вперед події з XIX ст., то є змагання дворянства в тайних організаціях, колонізацію Чорномор'я і степів українською людністю, Кирило-Методіївське Братство та зрив державницького життя в роках в 1914-1919. Барвисто вказати героїзм Української Галицької Армії, Армії Української Народної Республіки, С.С., У.С.С., У.П.А., І. Української цивілізації.

Так висвітлена історія України з позитивного боку, доведе учнів до свідомости, що український нарід не був і не є нижчим від своїх сусідів чи інших європейських народів. Природне багатство України, її краса, краса пісні, краса носі - це неоцінені скарби українського народу. Вони захоплюють не тільки самих українців, але й чужинців!

#### Програма навчання географії України.

Крім програм навчання історії й мови Шкільна Рада ЦПУЕН виготовила також програму навчання географії для трьох клас суботніх шкіл, а саме: четвертої, п'ятої і шостої. На вступі цієї програми кількома реченнями вказано на значення науки географії для учнів суботніх шкіл, а потім подається розподіл матеріалу і визначення кількості годин для кожної теми. Програма достосована до німецьких обставин. Нижче подаємо цю програму повністю без змін:

"Метою навчання географії України є дати учням про українські землі знання, відкрити перед їх очима дійсний образ України з її природною красою і багатствами, щоб тим способом викликати й зацепити любов і пошану до Рідного Краю.

З географією України знайомимо учнів уже з перших років навчання, дякуючи їм вивчати відповідні вірші й пісні, як напр.: "Моя Україна", "Верховино", "Рече та стогне", "Угорах Карпатах", "Полісся", "Від Синього Дону" тощо. Систематичне навчання приходить щойно в 4-ій класі, або ще й пізніше, якщо на це складаються оправдані причини!"

ІУ Класа

1. Географічне положення України./На якій півкулі, в якій частині світа, в якій кліматичній зоні, з ким сусідує тощо./ 2 г.
2. Поверхня України./Гори, рівнини, низини/. 1 г.
3. Ріки України./Вивчити на пам'ять назви й вміти показати на мапі: Дніпро, Прип'ять, Тетерів, Рось, Інгулець, Десна, Сула, Ворскла, Пело, Орель, Самара, Дністер, Буг, Сян, Попрад, Бог, Дін, Донець, Кубань, Дунай, Прут./ 2 г.
4. Моря, озера, лимани. 1 г.
5. Міста України. /Вивчити назви й вміти показати на мапі: Київ, Харків, Львів, Перемишль, Полтава, Запорожжя, Дніпропетровське, Кривий Ріг, Донецьке, Макіївка, Горлівка, Луганське, Миколаїв, Херсон, Одеса, Симферопіль, Керч, Ужгород, Пряшів, Чернівці тощо./ 2 г.
6. Райони мінеральних багатств./Донбас, Кривий Ріг, Керченський півострів, Никопіль, Підкарпаття, Львівсько-Волинський басейн, Закарпаття/ 2 г.
7. Рослинність України./Знати на пам'ять назви й вміти розрізнити найважливіші роди рослин і дерев/ 2 г.
8. Тваринність./Вивчити назви і пізнати найважливіших представників звіринного світу. Тут входять свійські звірята й птахи, дикі звірята, птахи, риби, раки./ 2 г.
9. Повторення проробленого матеріалу . 5 г.

У Класа

1. Територія України./Величина, довжина кордонів з сусідніми державами, роди кордонів, - етнографічні і політичні кордони, порівняння величини території з іншими європейськими державами/ 1 г.
2. Етнографічні землі України./Територія Київської держави, Козацької України, УНР, УССР, Кубань, Курщина, Вороніжчина, Холмщина, Підляшшя, Надсяння, Лемківщина, Пряшівщина./ 2 г.
3. Поверхня . /Докладніше про Карпати, Кримські гори, Височини: Розточчя, Подільсько-Волинська, Донецький кряж, Басарабська, Придніпровська, Приозівська. Низини: Кримська, Причорноморська, Приозівська, Кубанська, Придніпровська, Полісся/. 2 г.
4. Ріки України./довжина й господарське значення: Дніпро, Прип'ять, Десна, Донець, Кубань, Дністер, Буг, Сян - з важливіх приток./ 1 г.
5. Міста України./Найважливіші - величина і господарсько-політичне значення/. 2 г.
6. Сільське господарство і тваринництво./Важливі культури та їх продукція/. 3 г.
7. Промисловість./Важка, легка, харчова, хемічна. Розміщення/. 2 г.
8. Повторення проробленого матеріалу. 4 г.

VI Класа

1. Положення./Повторення матеріалу.Геологічна побудова українських земель. 1 г.
2. УСРСР./Кордони і адміністративний поділ/. 1 г.
3. Людність./Національний склад населення України.Міграція./ 1 г.
4. Рослинність./Фактори, що діють на рослинність.Лісова смуга, лісостеп,середземноморська, півпустинна, заповідники./. 1 г.
5. Фавна України./Звірята і птаці лісові та польові, риби.Вивчити назви та вміти розрізнити головних представників звіринного світу України/. 1 г.
6. Сільське господарство і тваринництво./ Земельний устрій, городництво, садівництво,баштани, виноградники, домашні тварини, роди, годівля,видаєність продукції/. 1 г.
7. Корисні копалини.Промисловість./Їх розміщення і приблизна висота запасів. Продукція. Значення. Важка, легка, хемічна,деревобробна, керамічна, харчева промисловість.Розміщення. 4 г.
8. Транспорт./Роди шляхів, транспорт сухопутній, водний і повітряний; автостради, залізнична сітка, канали, судноплавство/ . 1 г.
9. Торгівля./Внутрішня, експорт, імпорт/. 1 г.
10. Повторення проробленого матеріалу. 5 г.

Коли йдеться про підручники до навчання в суботних школах то автори канадських програм вказують на шкільні читанки М.Матвійчука для початкових чотирьох клас і А. Крушельницького для п'ятої і шостої класи. Натомість для сьомої і восьмої клас поручається оригінальні твори наших поетів і письменників. До навчання історії канадської програми поручають Історію України - Дмитра Дорошенка, коротку історію України для початкових шкіл І.Крип'якевича та ін. До навчання географії поручають підручник І.Теслі - "Наша Батьківщина". В німецьких програмах названо тільки підручники І.Крип'якевича/Жолмського/, а в американських програмах подається такі підручники:

I рік навчання: Буквар, Перша книжечка - читанка, короткі перекази й байки.

II рік навчання: Читанка для другого року навчання, Українська мова для II року навчання - Б.Романенчука.

III рік навчання: Читанка для III року навчання, українська мова для III року навчання - Б.Романенчука, Народні перекази й легенди.

IV рік навчання: читанка для четвертого року навчання, лектура.

У класа: К.Кисілевський:читанка для п'ятої класи/Шкільна Рада, 1958, Нью-Йорк-Філадельфія/. Лектура: Б.Грінченко "Олеся"; А.Лотоцький "Ведмецівська попівна"; М.Погідний "Срібна гривня"; Н.Забіла "Чарівна хустинка".

VI клас: К. Кисілевський - Читанка для шостої класи /Шкільна Рада, 1958, Нью-Йорк-Філадельфія/. Лектура: І.Франко "Мій злочин"; М.Вовчок "Маруся" і "Козачка"; А.Чайківський "За сестрою" і інші за індивідуальним добром; А.Кашенко "Козацька дитина" та інші за індивідуальним добром.

Для вищих клас поручається також оригінальні твори поетів і письменників.

Очевидно кожний учитель може користуватись значно більшою кількістю літератури це ж подається в наведених програмах. ЗСА, Канада і Англія видали досі значну кількість шкільних підручників і інших творів придатних для навчання в суботніх школах і деяку кількість цих підручників і інших творів придатних для навчання в наших школах надіслано для використання в Німеччині.

-----

Що таке пісня ?

Пісня-це звукове передання думки, слова, оповідання. Пісня промовляє до почувань людини, вона порушує її серце, тоді, коли слово вимагає більшої концентрації людської волі, контролі розуму, а найголовніше-праці логіки, що разом вимагає більшого вкладу людської енергії.

Пісня-це мимовільне відпруження психіки, подібно, як плач є фізичним відпруженням болю, а вияв радісного піднесення, сміх, порушує черевні м'язи. Це все фізичні реакції психічного стану людини. Чому воно так ? Бо при співанні пісні, котрої зміст ми вивчили на пам'ять, ми не потребуємо більш над її текстом напружуватись, застановлятись. Слова плывуть самі, без нашої напруги.

Вже первісні племена творили власні мелодії, пристосовані до природи і клімату їхньої батьківщини, котра формила їхні типічні властивості, їхній характер, їх темперамент, їхню -як ми кажемо-ментальність та мала вирішальний вплив на формування їхньої мови, звукового слова, пісні.

Відповідно до цього, розрізняємо пісні із сумовито-мелянхолійною мелодією, т.зв.у музиці мольові тони пісні-у противенстві до пісень із веселою, бадьорою мелодією, т.зв. дурових строїв пісень. Якіже ж пісні українського народу ?

Вони у 80-ти відсотках мольові, позначені ніжним сумом і тугою у веденні мелодії, зовсім незалежно від слів пісні, від її змісту. Візьмімо як приклад веселу пісню про сусідку комп. Яциневича: її перші дві стрічки/ не строфи !/ співаються весело, бадьоро, за те дальші дві:.."Най си муку підтрясу, завтра рано донесу" переходять вже у мольовий тон. Бачимо отже: пісня жартівлива, мелодія її міняється, переходить із твердої-дурової у м'яку-мольову. Вживаються в музиці теж терміни: мажорний-дуровий, мінорний-мольовий. Подібним переходом із мелодії бадьорої, дурової, у мелодію мольову співається у нас жартівлива пісня "Кину кужіль на полицю, сама піду на вулицю..." Таких прикладів можна б навести більше.

Мольові тони, змістом навіть бадьорих пісень, характеризують пісенну народню творчість у першій мірі романських і слов'янських народів, що відзначаються м'якою, незвичайно вразливою, чутливою вдачею, котра швидко сміється, радіє, -алеж так само швидко попадає у протилежний настрій вдумливості, пригноблення, суму.

Порівняймо наші пісні із піснями, наприклад, німців: Наріц твердої вдачі, більш вирівняної й не такої аж сентиментальної, як українці-тому й їхні народні пісні у 99-ти відсотках бадьорі, дурові, такт маршовий, дуже рідко потрапляється перехід дурового тону у мольовий. Такими ж самими мажорними тонаціями позначаються пісні голандців, фламандців, скандинавських народів, англійців, узагалі народів, приналежних до т.зв.нордійської раси.

Чому ж ми зупиняємось найперше на характеристиці наших пісень у порівнянні до інших народів ? Це тому, щоб унаглядити інтересну, багату і різnorodну мелодіку української пісні. Завдяки цій багатій мелодичній скалі переходу дурових тонів у мольові, є наша пісня притягаючою для нашої дітвори й молоді, бо такої своєрідної, багатої і оригінальної мелодики наша молодь не чує у своїх ровесників, німців, чи французів. І якраз це природне заінтересування рідною мелодією, у першій мірі мелодією, відтак щойно текстом пісні, котрий часто, через незнання мови сходить на задній плян, треба нам у виховуванні нашої дітвори використовувати. Знаємо із власного досвіду навчання, що коли без перерви, кілька годин заніматися дітьми "сухими" викладами, тоді їхні уми натомлюються і концентрація зостається позаду. Щойно короткохвилинна руханка відпружує м'язи тіла та відсвіжує кровообіг голови.

Таким же відпружуючим для втомлених умів середником є в неменшій мірі хвилина співу.

У наших школах маємо до діла із дітьми, хлопцями і дівчатами у віці від 6 до 14 літ життя. Ум дитини є свіжий і багато запам'ятовує. Не всі діти мають однаковий вроджений музичний слух, тому й не однаково усі запам'ятовують мелодію, із деякими дітьми треба пісню довго "товкти", повторяти, поки вона осяде в їхніх ушах. Учителя не сміє зражувати факт, що той чи інший його "співак" "фалшує", співає нечистим голосом, педагогічною похибкою було б, коли такого не зовсім музикального учня зразу віддаляється від співанок шкільного хору. Навпаки, треба мати терпеливість й залишити менше музикальним учням трохи більше часу на вивчення пісні, ніж учням вповні музикально обдарованим. Треба тямити, що деколи не зовсім музикальні учні мають першорядні осяги в загальному навчанні та відзначаються амбіцією, усюди першувати. Своєю пильністю вони напевно будуть старатись наздігнати їхні музичні недоліки. Віддалення їх їх хору подразнило б їхню амбіцію, створило б психічну депресію, а може й в пізнішому, часом у дальшому житті завжди помітні, комплекси меншеартности, що їх не легко людині збути.

Звичайно так буває, що дівчата радше горнутья до науки співу, ніж хлопці, мають в цьому більше витривалости. Чому воно так? Майбутня жінка є із природи істотою слабшою, ніжнішою, ніж мужчина, тому і бажання виладуння душевних емоцій є у дівчат і хлопців різні. Тоді, коли фантазія доростаючого юнака сповнена більш іграми, фізичними змаганнями, спортовими осягами, душевний світ дозріваючої дівчини ніжно перетиканий нитками мрійливости, укритим бажанням стати жінкою-красунею і здобувати серця оточення. Це бажання укрите у підсвідомості дівчини, а однією із прикрас шармантноі молодоі пані є її музикальність. Тому й у дівчат більше охоти та терпеливості до науки співу.

Що торкається науки гри на музичних інструментах, то тут хлопці вже не так то дуже позаду дівчат із їхніми заінтересуваннями. Хлопець бачить, як поважають члена оркестри-музиканта, як без такого музики не обійдеться при жадній забаві, а ще як він мистець на своїому інструменті. Це хлопець імпонує й порушує його амбіцію, крім спорту й ігрищ, найти час на науку гри на інструменті.

Як підбирати пісні й якими голосами мають діти співати? Музикальна дитина потрепить вже змалку-як в нас казали-вторувати, це значить, співати мелодію другим голосом, хоч несміло, тому треба зразу розподіляти голоси на перші й другі, на сопрани й альти, краще мовити, на голоси ясніші й темніші й допомагати дітям співати мелодію пісні їхнім голосом, першим, чи другим. Завдяки двоголосовому співові мелодія стає приємнішою для уха, як називаємо в музиці, стає гармонійною. У діточому хорі треба дуже уважати, щоб малі співаки держались своїх мелодій, сопранових або альтових. Ця точність ведення мелодії дуже виробляє діточий слух та відчуття тону. При вивченні перших двоголосових співанок доведеться нераз натомитись із учнями, повторяючи по кілька разів кожную стрічку, та труд буде вкінці нагороджений успіхом. Очевидно, що й сам педагог мусить мати слух і вміння розрізнати перший голос від другого.

При доборі пісенного репертуару великою поміччю для педагога виявляються табори молоді, де вона в сумівських і пластових гуртах вивчає у час вакацій, значить вільна від інших шкільних занять, які б відтягали її увагу, рідних пісень: народних, історичних, стрілецьких і повстанських, а молодь дозріваюча-пісень любовних.

Другим масовим джерелом, що з нього молодь вивчає рідні пісні є грамофонні платівки. Майже у кожній нашій хаті є сьогодні патефони, що на них наша молодь переграє награні на платівках пісні із ССРСР, а чи українських хороших ансамблів вільного світу.

Переграваючи пісню кількакратно на патефоні, запам'ятовуємо без труду мелодію і куди легше текст, ніж мали б ми вчитись його напам'ять.

Комплектування платівок із українською пісенною творчістю є в умовах чужини явищем деже позитивним і корисним, виховним для молоді. Є однак дуже побажаним, щоб наші батьки, набуваючи платівки, купували у першій черзі платівки із піснями й музичними творами наших еміграційних хорів та музично-вокальних ансамблів, котрих є багато на кожній частині континенту вільного світу.

Як політичні емігранти, маємо нашим обов'язком фінансово підтримувати наші вільні, українські хоріві й музичні об'єднання та видавничі компанії, а не видавати важко запрацьований гріш на платівки советської продукції, тим більше, коли знаємо, що наш туди пливучий гріш буде відданий не на українізацію нашої поневоленої батьківщини, а на будову російських шкіл на Україні. У вільному світі маємо доволі мистецьких ансамблів, котрі ні в чому не уступають державно-советским, як от: Капеля Бандуристів ім Шевченка у Дітроїті, Ансамбль Бандуристок у Канаді, ряд хорів в ЗДА і Канаді, Візантійський Хор під дир. М. Антоновича в Голландії, Хор під дир. М. Гнатишина у Відні й. т. д. Крім цього цілий ряд кuartетів, октетів із репертуаром легкого жанру, що із їхніх платівок можна навчитись багато модерних, танкових пісеньок. Ціни цих масових платівок, хоч продукують вони нашими еміграційними компаніями, ніяк не дорожчі за платівки, що появляються в СРСР. В Німеччині можна їх набути за каталогами книгарні "Дніпрова Хвиля", Мюнхен 2, Дахауерштрассе 9/II. Отже, будьмо свідомими патріотами української вільної пісні й не підпомагаймо наших ворогів!

Як вище сказано, грамофонна платівка є важним засобом вивчення пісні. Добре, коли учитель при на чанні співу може програвати дітям на патефоні пісні, що їх діти частково вже знають із молодечих таборів. Та сама пісня, наспівана чотироголосовим хором на платівці, своїм звучанням у повній гармонії ще дужче вбивається в уші дітей, коли чули вони цю пісню скромно й по аматорськи виконану при таборовій ватрі. Хорова милозвучність пориває слухачів, це відоме психологічне явище.

Що до змісту пісень, то не треба обмежуватись тільки до пісень найпростіших, типово вродних, що їх дитина часто чує дома, від батька, або матері, навпаки. Учителеві належить при допомозі пісні вчити дітей історії України. Тут очевидно йдеться про історичні пісні, що їх так багато скомпоновано до слів Шевченка із його безсмертного "Кобзаря", як теж про народні думи, загально співані: Про Морозенка, про Нечая, про Залізняка і.т.д. Усіх їх можна слухачам продемонструвати на платівці, якщо мова про історичні думи, виконувані кобзарями-солістами, то можна б дітворі програти платівки бандуриста В. Луціва. З них почують наші діти перлини кобзарського мистецтва втраченої Батьківщини та запізнаються із славними традиціями козащини. При співанні цих історичних пісень, належить дітям розказати, хто були і коли жили оспівувані у пісні герої. Є діти, котрі не розуміють добре української мови. Таким треба пояснити виклад історії на мові країни, де вони ходять до школи і на якій навчаються. Не треба зовсім дивуватись, коли дитина не володіє рідною мовою так досконало, із повним запасом слів, як мовою, котрою вчиться щоденно у школі й розмовляє із чужинцями-товаришами. Коли дитина знає зміст пісні, переказаний хоч і чужою мовою, вона скоріше навчиться тієї пісні по українськи, співаючи цю пісню перед ровесниками чужинцями, вона може без труду переказати її зміст чужинцям, що дасть їй почуття вдоволення, а може й гордості на красу пісні.

Навчаючи дітей стрілецьких пісень, запізнаємо їх з історією Визвольних Змагань 1918-20-тих років, співаючи повстанські пісні, утриваємо в діточій пам'яті імена й постаті повстанських



рейдів.

У вищих класах німецьких шкіл учитель приносить на години співу платівки із творами німецьких і європейських композиторів Середньовіччя і Нової доби та програє зразки учням. У цей спосіб учень запізнається з історією музики та привикає розрізняти її форми, відносно до століття, включаючи туди очевидно й народню пісню. Прослуховання музичних класиків, спершу в школі, відвідування концертів і т.зв. "матіне" у дозрілому віці, виробляють в слухача музичний смак і так звану музичну культуру. На жаль, цього музичного вишколу не було у нас в Україні перед 1939 р. У народній школі, теж у середній, учні вчилися нотного письма та вправлялись у хоровому співі в Церкві чи для виступів на шкільних концертах. Хто хотів більш фахово навчатись музики, мусів записатись до Музичного Інституту ім. М. Лисенка, котрого філії були по всіх більших містах Галичини. В радянській Україні існували Музичні Училища, теж із вечірнім навчанням для працюючих. В умовах польської окупації не кожний батько і мати могли оплатити здібній музично дитині музичне навчання, через що багато талантів у нас пропадало, або переривали науку, посвячуючись "практичному" фахові й не доходили до мистецької перфекції. Тому, хоч ми з природи нарід вокально і музично дуже Богом обдарований, ми не видали пропорційно до нашого числа і здібностей, європейської міри мистців, музик і вокалістів. Левина причина цього лиха в тому, що нас, як нарід нездержавний, окупанти не допускали до європейських сцен. У Польщі існували державні музичні консерваторії, ми ж мусіли нашими власними силами, мізерними оплатами, удержувати наші музичні інститути.

Інакша ситуація на чужині. Музичне навчання в Західній Європі коштує дешевше, ніж в Україні, для здібних учнів існують стипендії. Завданням українських вчителів є вишукувати серед молоді музичні таланти й спрямовувати їх до музичних шкіл. Учителеві співу треба дбати про те, щоб наша молодь не захоплювалася тільки фольклором і на цьому кінчались її музичні зацікавлення, але треба спрямовувати увагу молоді, докладніше - обдарованої музично дитини і її батьків, на потребу навчатись гри на якомусь музичному інструменті, фортепяно, чи скрипці, віолінчелью. У німців т.зв. "гаусмузік" була завжди дуже поширена і плекана, тепер, на жаль, зацікавлення до неї послабиле телебачення. Німецький юнак, чи дівчина, вчать грати на фортепяно для плекання домашньої музики, незалежно від життєвої професії. Таке наставлення мусить бути й серед нас, навчання музики у вільному світі є матеріально для кожного приступне, тому й наші діти повинні, крім відвідування фахових шкіл, навчатись гри на якомусь музичному інструменті.

Трапляється нерідко, що українські юнаки, чи дівчата, виччать у своїх ровесників-чужинців чужинецьку джазову пісеньку із жанру т.зв. "попмузік"-тай співають її радо при гітарі. Учителеві треба зрозуміти молодь, звжитися в її сучасність, в її стиль і нові обичаї у товариському житті, як це було у часах його власної молодості, котра напевно різнилась від теперішньої доби. Треба виявити терпимість до модернізму серед молоді, очевидно, оскільки цей модернізм не йде у розріз з мораллю й добрим вихованням. Молодь завжди ішла із поступом, часто проти "старих"-інакше вона не є молодь. Досконалість педагога полягає в умілості погодити поступові течії серед молоді, живучої у світі із іншою ментальністю, ніж батьківщино-українська, із традиціями батьківщини. Ми покинули батьківщину на переломі другої світової війни, чи й після неї, із того часу людська духовість різнородно змінилась; формують її нові філософські думки, нові події, непокоять нові проблеми. Наша молодь живе серед тієї духовості і з цими проблемами мимовільно зустрічається. Ми не можемо виховувати її в опозиції до оточення, інакше, куди гірше, молоді люди будуть потайки діяти проти вас, що викличе небажані конфлікти. Молодь бо має свої права.

Коли говорити про історію української музики, то й на те належить учителеві звернути увагу молоді на чужині. Як я згадав, німецький вчитель приносить на лекцію співи платівки, у крайньому випадку, магнетофонну стрічку із награним на ній концертом Генделя, сонатою Бетгофена чи прелюдом Баха, програє її й пояснює, коли і серед яких цікавих обставин даний майстер створив свій твір. Німецький випускник 8-класної школи може дещо вже розказати про німецьку класичну музику. Інакше воно у нас. На запит, що знає про наших композиторів наш учень, він назве вам декілька пісень, з них найбільш популярні, як "Рідна мати моя" і "Гуцулко Ксеню" та ще декілька-і на тому звичайно вичерпується його знання. Тому потрібно при навчанні співу розказати учням популярно, не вишуканими музичними термінами, про найбільших наших музик. Непотрібно аж відвідувати музичну школу, щоб знати, що батьком української музики, її дослідником та найбільш плодотворим досі композитором поетичної творчості Шевченка є Микола Лисенко, можна дитворі назвати деякі його найбільш популярні вокальні композиції, розказати дітям про кобзарів, Остапа Вересая, Гната Хоткевича, про переслідування їх царським і большевицьким режимом за розповсюдження українських пісень, розповісти про сліпців-бандуристів як пробудників національної свідомості після скасування гетьманщини. Треба збити у диточу пам'ять прямо назву комічної опери Семена Гулака-Артемівського "Запорожець за Дунаєм" популярної оперети М. Лисенка "Наталка Полтавка" до слів Котляревського, із її відомими піснями: "Сонце низенько"/Петро/"Ой не світи місяченьку" і т.д. Треба б пояснити дітям історичну назву "Бояна", співця із "Слова о полку Ігоревім", котрого іменем називались в Україні хори, що в них співав не один наш батько і мати. Із цінних композиторів треба згадати про автора гімну "Не вмерла Україна", панотця Михайла Вербицького, написаний ним твір був у р. 1863. Із сучасників можна згадати про живучих у Львові-Станіслава Людкевича, Миколу Колессу, Кос-Анатольського, розказати про десятилітнє заслання в Сибір Василя Барвінського. У вільному світі проживає багато відомих музик-професіоналістів у США, працюючи там у Музичному Інституті, у Франції маємо доцента Собони, музиколога Дю-а Аристида Вирсту, у Відні професора Михайла Гнатишина, в Голландії доцента Мирослава Антоновича, в Мюнхені композитора Остапа Бобикевича. Очевидно, щоб докладно, із хронологічними датами подати молоді відомості про наших музик у вільному світі, до цього треба покористуватись підручником, наприклад: "Українська Музика" А. Рудницького, видання 1963 р. "Дніпрові Хвилі" у Мюнхені.

Закінчуючи оцей мій нарис про національне виховання молоді при допомозі пісні, мушу зупинитися ще на одній характеристичній прикметі народної пісні, а саме:

Як відомо, наша мова, як кожна мова слов'янська, багата на демінутиви, цебто здрібнілі форми слова, що спеціально позначаються у сентиментальних народних піснях, як от: "Там на горі сніг біленький"-замість білий, сон дивненький, мій миленький, козак молоденький, сонце низенько" і т.п. Ця здрібніла форма має ще більш акцентувати ніжність і чутливість слова. Це у порядку, коли пісня своїм змістом сентиментально-любовна, часто меланхолійно-трагічна. За те незрозумілим для мене, як це ми навіть у нашому - ніби - бойовому національному гімні співаємо "згинуть наші...воріженьки"! Це ж ніяк обидою для національного ворога назвати його прямо-ворог, замість перестарілої форми-воріженько. Це слово ніяк перекласти на чужу мову, тому поет Остап Грицай переклавши національний гімн на німецьку мову у виданні Т-ва "Вернігора" 1920 р. перекладає ясно: "Файнде", а не здрібніло-"Файндляйне". Слово вороги гармонізує вповні із текстом пісні й зовсім не змінює ритму. Текст нашого національного гімну написав етнограф Павло Чубинський на початку другої половини 19 століття, отже на склоні літератур-

ного романтизму, культурної доби, сповненої апотеозом почуттів та мрійництва й утечею від дійсності. Не дивують нас отже здрибані слова, ні ніжні порівняння "воріженьків" до ранньої роси. Сьогодні нам потрібні пісні бойові змістом і мелодією й на таких бадьорих, мажорних піснях ми хочемо виховувати нашу молодь.

Знаючи, що наші мелодії мають багато суму й тонкої меланхолії, стараймося при складуванні програми для молодечих концертів і виступів на національних академіях, переплітати сумовиті мелодії із веселими, спеціально тоді, коли маємо на залі чужинецьких гостей, котрі не розуміють стилю наших пісень. За багато суму й зідхань змальовує чужинцям нашу батьківщину дуже трагічно, а це впливає депримує на настрій публіки. Тому памятаймо на слова Лесі Українки, що: "Лиш боретись-значить жить, вівере мemento!" Закінчуймо національні свята бадьорими піснями, що запалюють серця і піднімають душі !

Народня пісня-це скарб, що заховується глибоко на дні дитячого серця та мандрує з дорослою людиною усе її життя. Пісня, співана нам нашим батьком, чи матір'ю, відживає кожночасно у наших споминах, її дороги нам звуки бреньять данькою красою, як тоді, коли ми її вперше від нашої матері почули. Вона зв'язує нас із незабутньою батьківщиною та є тією найпростішою стежинкою до серця нашої дитини. Бо якжеж ні ? Пісня побутова змальовує картину рідного краю, пісня історична-про Дорошенка, про Сагайдачного, його велике минуле, пісня любовна-красу красвидів, ніжність його мешканців та шляхетність їхніх обичаїв. Пісня-це щось поетичне, легке, запашне. Наведу вірш поета Богдана Лепкого, в якому він описує, що саме впливало на розвиток його поетичного талану:

" Я учивсь рідних слів  
Не з пожовклих листків,  
Не від книжників хитроучених  
А від темних лісів  
Від квітистих луків  
Від журливих потоків студених

Не від шкільних лавок  
Я набрався гадок  
Про минувшину рідного люду,  
А з думок - співанок  
Парубків і дівок  
В чистім полі, в жнива, серед труду...

Очевидно, наша молодь не бачить українських квітистих луків, ні журливих потоків, ні зелених лук, ні золотих ланів України, наша молодь чує за те українські пісні, що оспівують їй цю окрилену романтикою красу незваної Батьківщини, її боротьбу за відзискання державно-національної свободи, цього найвищого добра вільної людини, за котре багато українських борців віддало своє життя. У час деколонізації західного світу це для молоді світлі ідеали до наслідування.

П.С.

Поручаю учителям співу слідувачі практичні підручники:

1/ 201 УКРАЇНСЬКИХ НАРОДНІХ ПІСЕНЬ

UKRAINIAN FOLK SONGS

2/ М. О. Гайворонський: ЗБІРНИК УКРАЇНСЬКИХ НАРОДНІХ ПІСЕНЬ  
ДЛЯ МОЛОДІ/На три голоси, 197 пісень на всякі нагоди, свята,  
колядки й щедрівки, видання Української Книгарні в Саскатуні.  
UKRAINIAN BOOK STORE, Saskatoon, Sask. Canada

Мирослав Антохій

## ДИДАКТИЧНІ ПИТАННЯ З ДІЛЯНКИ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Між звичайними народними школами і нашими доповняючими школами на еміграції є одна засаднича різниця. До народної школи зобов'язані ходити всі діти, незалежно від того, чи вони, або їх батьки цього бажають, чи ні. До відвідування наших доповняючих шкіл не можна, натомість, нікого примусити. З цього добровільного характеру наших шкіл випливають деякі немаловажні дидактичні та методичні висновки.

Під час нашого курсу було вже підкреслено, що ми не вчимо, а виховуємо. Це правда! Щоби, однак, наша виховна праця була успішною, нам потрібно ключа до серця і до душі наших дітей. Тут можуть стати нам у пригоді новочасні досягнення т.зв. *child psychology*. Застосовуючи їх, як слід, при ознайомленні наших дітей з рідною літературою, ми дістаємо в руки того необхідного ключа, без якого всяке виховання заздалегідь засуджене на більшу, або меншу невдачу.

Зараз ми не маємо змоги зупинитися на теоретичному обговоренні цієї доволі складної проблеми. нас цікавлять особливо її практичні аспекти і тому постарасмося, на основі конкретних прикладів, обговорити ті дидактичні й методичні питання, що з ними зустрічаємося в школі при лектурі творів рідної літератури.

Поділяючи шкільну молодь на окремі навчальні групи, беруться, звичайно, до уваги не тільки вік та ступінь знання рідної мови, а й розумова розвиненість та ступінь зацікавлення на основі осягів учня в чужомовній школі. Якщо поділити учнів на три навчальні групи, то до першої входилимуть діти, які щойно вчаться української мови, а також ті, хто вже знаючи трохи мову, вчиться по-українському читати і писати. До другої групи можна зачислити дітей, які вже настільки вміють говорити, читати і писати рідною мовою, що – при відповідному поясненні – їх можна ознайомлювати з неважкими літературними текстами. Третю і найвищу групу, на жаль, не всюди можна знайти. До неї належать учні з відносно добрим знанням розговірної української мови і з деяким загальним знанням, здобутим чи то в чужомовній школі, чи шляхом власної лектури. З цими учнями можна, при нагоді, прочитати й дещо важчі твори. загальний перебіг та навчальний успіх лекції залежатиме, головним чином, від лекційного конспекту, що його заздалегідь повинен собі приготувати учитель.

Після цих вступних уваг, переходимо до конкретних прикладів. З учнями найвищої навчальної групи читаємо перші дві частини вірша Святослава Караванського "До совісті віку". Читаємо з відповідним почуттям, але без фальшивого патосу. При читанні строго зважаємо на правильний наголос слів, який не завжди покривається з наголосом нашої розговірної мови.

Це не вірш, це не гімн, не ода  
І не плід віршоблудних маній,  
Це жага, це мольба свободи,  
Це смертельного крик останній.  
Він стоїть на краю могили  
І где кулі в свідій гордий череп,  
Дротом руки йому скрутили  
Спадкоємці Ягод і Берій.  
Він стоїть на краю могили,  
А в могилі – на трунах групи,  
Розум людства! Всетворча сило!  
Це на тебе піднято руку!

Ти зорав невміренні гони,  
Ти сади насадив плодючі,  
Від Адама і до Ньютона  
Людство все - твій невтомний учень.

Прочитавши першу частину вірша, переходимо до пояснення невідомих слів та прізвищ, при чому стараємося короткими запитаннями видобути від учнів знання змісту. При виборі цього тексту, виховною інтенцією вчителя було бажання познайомити учнів не тільки з сучасною дійсністю в Україні, а й з тим уже історичним періодом, в якому Сталін відкрито жалів, що українців забагато, щоб їх вистріляти, чи вивезти. Звертаємо увагу учнів на те, що автор "Словника рим української мови" написав цей хвилюючий заклик до совісти людства, в 1966 р., в мордовському таборі строгого режиму, куди - як пише Вячеслав Чорновіл - його послали без слідства і суду досиджувати канібальський 25-річний строк.

Найдорожче для тебе - правда,  
Ти на чорне не кажеш - біле,  
Хоч за це кабінетні мавши  
Не одне тобі шують "діло".  
Вільний розуме! Совість віку!  
Чи ж тебе залякають "строком".  
Лжепророки ідей великих,  
Братовбивці із заздрим оком?  
Сам ти судиш - і судиш чесно,  
І царя, і раба, й міністра,  
Й інквізиторів, що воскресли,  
Й знову пхаються в гуманісти.  
Присуд твій - як тавро - назавжди,  
Так скажи ж його, совість віку,  
Хто дав право за слово правди  
Замикати людей довіку?  
Хто дав право людей карати  
За правдиве, за щире слово,  
За любов до сестри, до брата,  
За любов до своєї мови?  
Хто дав право, о, совість віку,  
З найчесніших робити в'язнів,  
А зате на чолі народу  
Наставляти катів і блазнів?

Другу частину вірша читаємо, відповідно до змісту, з належним притиском. Пояснюючи незрозумілі слова та звороти, маємо ще раз нагоду вказати на нелюдські переслідування, що їх зазнають з боку московського окупаційного режиму кращі представники українського народу (арешти, закриті суди, нелюдські засуди, насильство над ув'язненими). "Найчесніших", тобто тих, хто "словом правди" виступає в обороні людських і національних прав свого народу, московські "братовбивці, із заздрим оком" залякують та ув'язнюють, а на чолі поневолених націй наставляють "катів та блазнів", тобто всякого роду яничарів. Добре розвинуте в дітей почуття справедливості дає учням змогу збагнути суть заклику ув'язненого поета, що й було виховною інтенцією вчителя.

До цього ж почуття звертається і наступний текст, що його можна уприсупити учням у формі диктанту. Диктуємо повільно й виразно, не даючи покищо ніяких пояснень. Зміст тексту поступово збуджує цікавість учнів і підготовляє відповідний емоційний ґрунт для очікуваних пояснень учителя.

"...Як мені жаль було тебе у той холодний дощовий день, коли ти плакала під брамою, добиваючись побачення. Як мені жаль було тво-

їх сліз! Я про все це писав у своїх листах. Але коли я побачив, що ці листи не попадають до тебе, то я почав писати стримані листи, надіючись, що вони до тебе попадуть...

...Ти вимагаєш, щоб я був покірний. Я не дуже бунтуюся тут, але коли треба постояти за себе, то я намагаюся постояти.

...От до Снявського приїздила дружина і коли вона довідалася, що він на важкій роботі працює, то вона написала, куди треба, і його викликали та запропонували роботу на вибір. А я працюю на такій роботі, що доводиться тягати тягарі до 90 кг. і більше, від цього у мене рвуться спайки у тому місці, де була операція, дійшло вже до того, що мені неможливо було кашляти і глибоко дихнути - так різало в грудях...

...Тут не так, як ти думаєш, як будеш покірний, то можеш пропасти. Хоч те, що я пишу, мало щось помагає, але все ж краще, ніж зовсім мовчати."

Продиктувавши текст, пояснюємо учням, що це були уривки з листа ув'язненого українського письменника Михайла Масютка до своєї дружини. В березні 1966 року, Масютко був засуджений в закритому засіданні Львівського обласного суду на 6 років таборів суворого режиму за звинуваченням у т.зв. "антирадянській націоналістичній пропаганді й агітації". Не зважаючи на стан здоров'я (недавно перенесена складна операція), Масютка примусили в мордовських таборах працювати вантажником; внаслідок цього порозходилися післяопераційні шви і стан здоров'я письменника різко погіршав.

Учасниця курсу, пані Анна Петрович, подала до тексту такі пояснення: "Це був, якраз, останній день перед тим, як засудженого письменника мали вивести до таборів суворого режиму. День холодний, дощовий... Його дружина плакала під брамою, добиваючись побачення. Це ж могло бути навіть останнє, та її не допустили. Простоявши цілий день під брамою на холоді й дощі, заплочана і змучена, не добившись побачення, вона вертається додому. Це все здалека бачив Михайло Масютко. Він бачив дружину, бачив як вона плакала, биль стискав його серце, та підійти до неї він не міг, йому не дозволили. Пізніше, вже з таборів, про все це він писав у своїх листах до дружини, та, на жаль, вона їх не отримувала.

Дружина просить його, щоби він був стримані, покірний і не бунтувався. 'Я не бунтуюся - говорить між рядками письменник - тільки не можу терпіти беззаконня, а особливо національної дискримінації'. Ув'язненому російському письменникові Снявському, на інтервенцію його дружини, запропонували роботу на вибір. А українець Михайло Масютко мусить і далі працювати вантажником і тягати тягарі до двох центнерів і більше, внаслідок чого рвуться післяопераційні шви і стан його здоров'я різко гіршає. В обличчі такої несправедливості, письменник не може бути пасивним. Його горда українська душа не може миритися з пониженням і національною дискримінацією. В нелюдських умовах большевицьких таборів строгого режиму бути покірним значить - пропасти."

Ці пояснення тексту можемо доповнити ще й згадкою про те, що вже в 1937 році, коли Масютко ще не мав 19 років, він був засуджений на 5 років тюрми за звинуваченням у контрреволюційній пропаганді". Покарання відбував на Колимі, де кілька разів тільки випадком рятував його від смерті. Далеко від Батьківщини, написав Масютко в 1942 році наступний вірш, що його наші учні можуть завчати напам'ять:

До України  
Рідна земле і рідне небо!  
Не забуду я вас ніде.  
Україно моя, до Тебе  
Рветься серце моє молоде.

За горами і за морями,  
Де я тільки уже не бур,  
Край, увінчаний тополями,  
Ні на мить я ніде не забув.

Я прилину колись, прилину  
На свою Батьківщину святу,  
Припаду до землі на коліна  
Й цілуватиму землю ту!

Рідна земле і рідне небо!  
Не забуду я вас ніде.  
Батьківщино моя, до тебе  
Рветься серце моє молоде.

Довшим літературним текстам мусимо, очевидно, присвятити кілька лекцій. Зрештою, напр., читаємо з учнями вищої, а то й середньої навчальної групи, оповідання Михайла Коцюбинського "Ялинка". В цьому творі, написаному в т.зв. лопатинський період (1891, 1892 рр.), письменник показав прекрасну обізнаність з життям знедолених дітей бідного сільського населення, а також вміння відтворити переживання дитини й знайти промовисті деталі для її психологічної характеристики.

Настав Святий Вечір. Як могли викупити в шевця чоботи свої дружини, батько дванадцятилітнього Василька, Яким, змушений продати ялинку, що її він подарував синові за успіхи в навчанні. Одержавши завдаток, Яким зрубав ялинку і доручив Василькові відвезти її у місто панам. Та довести ялинку не вдалось, бо вдорозі сани зламалися, хлопчик у лісі заблудив і ледви врятувався від смерті.

При читанні цього оповідання слід присвятити належну увагу не тільки поясненню невідомих слів та ідіом, а й чужих для учнів побутових деталей. Можемо також запитати, чи хтось із них бачив фільм українською мовою "Тіні забутих предків". Вказуємо на те, що автор прочитаного оповідання написав і згаданий екранізований твір. Не пошкодить навіть, якщо якась дитина з мішаного подружжя прочитає оповідання "Ялинка" в доступному сьогодні німецькому перекладі. Збудити зацікавлення цих дітей для української проблематики не завжди легко, і тому варто іноді задуматися і над такою можливістю.

Як ми вже спочатку зазначували, методичний перебіг та навчальний успіх лекції залежать, значною мірою, від лекційного конспекту вчителя. Наводимо, для прикладу, конспект, що його уклав учасник курсу Марко Горбач, читаючи учням віку 10-12 років уривок в другій пісні "Лиса Микити" Івана Франка. Діти говорять дома по-німецьки. Українською мовою володіють слабо, навчилися, однак, по-українськи читати.

- 1) прочитання даної лектури вчителем
- 2) читання дітей з розподіленими ролями звірів
- 3) пояснення незрозумілих слів (діти питають, вчитель відповідає)
- 4) питання про Івана Франка (тому, що це вже друга лекція з "Лиса Микити", вчитель ставить кілька запитань про життя і творчість письменника)
- 5) коротке переповідження змісту першої пісні власними словами
- 6) коротке переповідження змісту читаного уривку другої пісні власними словами (щоби перевірити, чи учні зрозуміли зміст)
- 7) питання стосовно змісту:
  - а) що мав Медвідь зробити?

- б) чи виконав Медвідь одержаний наказ?
- в) хто хитріший, Лис чи Медвідь?
- г) чому Лис боявся суду?
- г) чи боявся Лис Медведя і чому?
- д) чому Медвідь мав привести Лиса Микиту до суду?
- е) чому Лис міг так легко перехитрити Медведя?
- є) чому Медвідь повірив Лисові?
- ж) хто вам ліпше подобався, Лис чи Медвідь?
- з) чи робив Лис правильно?

Цими запитаннями Марко Горбач хоче зовсім слушно створити атмосферу дискусії, в якій повинні взяти участь всі учні. Як задачу на наступну годину він пропонує підготовлення другої частини пісні.

Не завжди вчитель матиме змогу підготувати так детально конспект лекції, та без належного конспекту йому прозять зайві повторення, прикрі пропуски, а то й мало відрадна розгубленість. Отже не шкодуймо часу на підготовку лекційного конспекту!

Одню з головних виховних цілей читання і обговорення літературних творів у школі є збудження в дітей любови до рідної мови і літератури. Створенням при наших доповнюючих школах т.зв. "гуртків малих книголюбів" ми могли б заохотити дітей купувати і читати українські книжки і, таким чином, забезпечили б якоюсь мірою тривалість не легко досягнутих навчальних успіхів.





Аркадій Жуковський

## ІСТОРІЯ І ГЕОГРАФІЯ НА ВИКЛАДАХ УКРАЇНОЗНАВСТВА

### I. Вступні завваги.

Загально прийнятим є вважати історію і географію України, поруч мови і літератури, за основу всіх родів курсів українознавства. Звичайно навчання починається з мови, а історія, географія і література це для більш заавансованих слухачів. Найкращі педагогічні успіхи можна досягнути, коли всі українознавчі дисципліни творитимуть певну цілість, наприклад, коли виклади історії й географії доповнюватимемо ілюстрацією літературних творів, але до цього ми ще повернемося.

Наші завваги відносно історії й географії основані на досвіді викладів для чужинецьких студентів, досвід який не все покривається зі станом курсів українознавства, однак тому, що старші учасники цих курсів це гімназисти чи студенти чужинецьких шкіл - університетів, де наша молодь перебуває в середовищі чужинців, - ці завваги можуть видатися доречними.

Трудність українських курсів і українських шкіл впливає із загального стану і положення української еміграції, як також не все сприяючого довкілля, яке не має вирозуміння для потреб людей відірваних від свого материка. Працю викладачів надзвичайно утруднює вже самий склад учнів, серед яких часто поруч дітей, що не знають української мови, що не мають ніяких знань не тільки про Україну, але взагалі, перебувають учні з відповідною підготовкою та добрим знанням предметів українознавства. Завданням педагога знайти якийсь посередній шлях, що задовольняв би одних і других, а це не все вдається.

Не менші труднощі при організації українського шкільництва це брак фахових, кваліфікованих учителів, бо переважно вони рекрутуються серед різних професій і в більшості випадків вислід залежить від доброї волі та праці над собою самих цих добровільних учителів. Саме подібні, як ці вчительські курси, мали б бути нагодою, щоб бодай частинно спричинитися для покращення стану вчительських кадрів.

Навчання в українських школах повинно бодай частинно дорівнювати тому, що дитина здобуває в чужинецькій школі. Тому наші педагоги, крім усного слова і писання на таблиці, повинні послуговуватися всякими модерними засобами навчання, користатися відповідним ілюстраційним матеріалом, проекційною апаратурою, методом слухово-візуальною тощо.

### II. Навчання географії України.

а. Аналіза підручників. Сьогодні маємо більше число підручників, як для учнів, так і для вчителів. Згадаємо таких авторів підручників як: С. Рудницький (перероблене видання з-перед 50-ти років), І. Тесли, М. Дольницького, Е. Жарського - для учнів, і "Географію України" - В. Кубійовича та розділи географії з "Енциклопедії Українознавства" чи *Ukraine - A Concise Encyclopedia* - для вчителів.

В більшості ілюстрований матеріал в цих виданнях є або застарілий, або зле репродукований. Наприклад в підручнику М. Дольницького (цим підручником найбільше послуговуються українські школи в Європі) багато карт і ілюстрацій не все вдало перефотографовано з советського підручника О. Діброви чи з "Енциклопедії Українознавства". Крім цього, ілюстрації повинні бути типовими,

представляти те, що є найбільш характерне для даного краєвиду, напр. подільський краєвид - це круті схили рік і річок, які глибоко врізаються в підложжя, творять великі яри, а не собі звичайна дорога, як це показує підручник М. Дольницького (вид. 1962 р.) на 24 стор.

В підручниках для учнів замало подається даних про людність України та про господарсько-промислові переміни, які заіснували в повоєнній Україні. Так само замало карт, діаграм та статистичних таблиць. Останнім часом видано низку карт України, як фізичних, так і адміністративних та етнографічних. Найкращі з них це карти В. Кубішовича - М. Кулицького. На жаль, велика стінна фізична карта України з 1943 р., так потрібна для українських шкіл, вже вичерпана, тому слід би подумати про нове видання цієї карти. Про сучасний етнічний стан України досить точні дані подає В. Наулко в "Карті етнічного складу населення УРСР". Останнім часом як додаток до другого тому англійської "Енциклопедії Українознавства" появилася 6 карт України: фізична, ґрунтів, геологічна, адміністративна (стан 1969 р.), і дві етнографічні зі станом з 1926 - 1930 і 1959 рр.

Серед підручників географії окреме місце займають советські видання: "Географія УРСР" О. Діброви для середньошкільників і для студентів. Ці підручники, хоча добрі з точки погляду методологічного, однак своїм ворожим наставленням щодо української самобутності, можуть бути використані тільки при відповідному поясненні педагогів.

Відносно майже всіх наших підручників можна зробити слідувочу заввагу: вони мало звертають увагу на сучасного користувача, учнів, які виростають серед чужого оточення і які мають менші знання про Україну, як їхні ровесники на Батьківщині. При складенні нових підручників треба звернути на це увагу і подбати, щоб існували різні підручники, у залежності до віку та підготовки учнів.

б. Завваги до викладів географії України. Короткими штрихами подамо деякі завваги до поодиноких розділів географії, завваги-спостереження які виринули в контакті з студентами. Для кращого сприймання матеріалу вказаним є робити порівняння між даними України з даними країни побуту учнів. Наприклад Україна має дещо більшу територію як Франція, зате число населення в обох країнах майже однакове.

в. Кордони України. Назагал на Заході поняття нації утотожнюється з поняттям держави. Вихована на чужих школах молода генерація привикла до точно визначених кордонів держав, тому вона зі застереженням дивиться на те, що в нас немає устійнених кордонів. Здається, що найпрактичніше буде, коли вчителі подаватимуть сучасний адміністративно-державний стан кордонів УРСР, при чому зназначувати, що багато українців живуть також на етнографічних, суміжних з УРСР, територіях. Для заавансованих слухачів можна подати історичний розвиток кордонів України, при чому зазначити, що брак природних кордонів відіграли в минулому від'ємну роль в стратегічній обороні наших земель.

Аналогічно, в історичному аспекті, слід представити етнографічні кордони України, придержуючись дійсного стану й не сягати по Каспійське море, бо подібне трактування проблеми викликає серед слухачів недовір'я, яке може поширитися і на слушні тези викладу.

г. Положення України. Дуже важливим моментом при цьому є пов'язати Україну з рештою Європи. Для цього вдалим є визначення, що Україна є надчорноморською країною, яка почерез Чорне і Середземне моря була постійно зв'язаною з країнами європейської культури. З другого боку, положення над нижнім Дунаєм дозволяє Україні брати участь у конференції наддунайських країн і мати зв'язок з Центральною Європою.

Існують різні визначення східних кордонів Європи, однак, відоме гасло "на грані двох світів" між Європою і Азією, чи не найкраще визначає історичне призначення України.

г. Територія України. Аналогічно як і з кордонами, треба держатися певної стабільності і окресленості. Якщо територія УРСР становить 603.700 км<sup>2</sup>, то суцільна етнографічна територія охоплює біля 750. тисяч кв. км. Тут знова історичний аспект, почавши з княжої доби, по-через козацьку і сучасну - щодо зміни заселеної площі і державних кордонів доцільний для вищих клас навчання.

г. Рельєф і краєвиди. Замало є показати дитині картину краєвиду України, він запам'ятається їй, якщо з даним краєвидом будуть пов'язані якісь глибші переживання. А тому, що тільки рідкі одиниці мають змогу відвідувати Україну, переживання з певним краєвидом можуть викликати мистецько написані твори українських письменників. Для прикладу наведемо деяких письменників, які залишили типові описи української природи. Ось так для Полісся маємо "Лісову пісню" - Лесі Українки, "Волинь" - У. Самчука, "Зачаровану Десну" - О. Довженка. Про Поділля і височини - картини: М. Коцюбинського ("Коні не винні" то що); прекрасні картини про український степ залишив Ю. Яновський ("Чотири шаблі"), О. Гончар ("Тронка" і "Собор"), О. Довженко ("Поєма про море"). Українські Карпати і Кримські гори знайшли свого мистця слова в М. Коцюбинського ("Тіні забутих предків", "На камені"), О. Кобилянську тощо. Про Чорне море чудові картини знайдемо в Т. Шевченка ("Гамалія"), чи в Ю. Яновського ("Мійстер корабля").

Порушуючи цей розділ з географії, викладач принесе велику прислугу своїм учням, коли підготує відповідний розділ в української літератури, де краєвид набуває життєвий розмір. Для молодших слухачів зорова ілюстрація залишається незаступима, тому треба озброїтися добірними картинами, фотознімками, діапозитивами, фільмами тощо.

При кліматі України добре є порівнювати його з кліматом країни побуту учнів і наголошувати відрубність поодиноких сезонів в Україні, континентальність, яка відсутня в Західній Європі.

Не слід перевантажувати пам'ять молоді величезною кількістю рік і річок (біля 22 000) України, а натомість вказаним є представити історичне значіння для українського народу таких рік і річок як Дніпро, Дністер, Дунай (український фольклор), Сян, Кубань, Збруч, Калка. З другого боку представити їхню економічну вагу та застосування в навігації.

Чорне море - це не тільки брама у широкий світ України, єдина природня границя, джерело економічних добробутків, але в першу чергу тісно зв'язане з минулим нашого народу - море. Великий тяг до моря геніяльно представив Т. Шевченко у своїй поемі "Гамалія".

Дидактично найкраще представити рослинність і тваринність України за класичними 5-ма флористичними зонами: полісся, лісостепу, степу, карпатської і гірського Криму. При цьому не досить вчислити низку рослин і тварин, треба також показати і господарську їхню вагу.

Чи не найважливіший розділ з географії це географія про людину, про яку знаємо найменше, про яку існують суперечливі відомості (почавши від погляду, що сьогодні в Україні все московське, до найвопатріотичного бачення положення), а від реального стану якого залежить наше майбутнє. Це фактор за душу якого йде весь час змаг нашого існування.

В розділі про людину ми повинні довідатися не тільки докладні демографічні й етнічні дані, але також прослідити їх на протязі віків, побачити коли і як відбувалося заселення українцями сучасної території. Статистичні дані найкраще подавати на підставі переведених офіційних переписів населення; провести їхню критичну аналізу, зокрема переписів з 1926-30 і 1959 рр.

Багато суспільних і національних перемін в сучасній Україні зрозуміємо краще, коли докладно проаналізуємо велику зміну співвід-

ношення за останніх 70 літ змінилося від 13% до 51% (відсоток міського населення). Тут і небезпека рісифікації, а часом і здобуття українським елементом міста.

Розглядаючи сучасний етнічний стан населення України слід підкреслити, що Україна на всій своїй території, за єдиним винятком на Криму, має перевагу українського населення, що сільське населення складається майже виключно з українців, та що по містах більша частота українців. При інших національностях треба подавати не тільки їхнє число, але також географічне розміщення. Пояснюючи сучасну етнографічну карту України, вказаним є порівняти її зі станом перед другою світовою війною, з чого буде видно винищення жидів, виселення німців і татар, виміна населення на польсько-українському кордоні, вплив росіян тощо.

Не забувати подати при цьому розділі й релігійно-конфесійну будову населення України; якщо не є учасний стан, що дуже трудно встановити, то бодай накреслити передвоєнний стан.

Окремим розділом людности - це поселення українців поза сучасними межами УССР, на Кубані, Курщині, Вороніжчині, Передкавказзі, в Білорусі, в Польщі, Чехословаччині, Румунії, та вкінці поза етнічною територією України (Азія, еміграція).

Сучасний адміністративний поділ України на 25 областей і на 475 районів є витвором совєтської системи, тому поруч сучасного поділу, дуже вказаним і навіть конєчним є представити історичні країни, які на протязі віків творили окремі адміністративні одиниці. Цей розділ запізнає учнів з такими термінами, як Холмщина, Підляшся, Галичина, Закарпаття, Буковина, Бєсарабія, Поділля, Волинь, Правобережжя, Гетьманщина, Лівобережжя, Слобожанщина, Південна Україна, Крим, Кубань, Передкавказзя тощо.

д. Економічна географія. В цьому важливому розділі треба представити не тільки багатства України в сільському господарстві і промислі, але так само виявити нерівномірне і невластиве використання цих багатств. На підставі конкретних даних з поодиноких галузей народного господарства, торгівлі й транспорту показати колоніальну політику, що її проводить ССРСР супроти України. Помимо того, що Україна є сьогодні одною з найбагатших країн світу - і тут навести процентний вклад УССР у порівнянні із загальною продукцією ССРСР таких підставових продукцій як вугілля, сталь, марганець, природний газ, збіжжя, м'ясо, цукрові буряки, трактори, локомотиви тощо - український робітник і селянин не користає повнотою зі своєї праці і виробів, бо велику частину вивозять поза кордони УССР. Вказуючи на великі зміни, які сталися в сільському господарстві і промислі, перетворення України на півіндустріальну країну, показати позитивні, але також негативні сторони цих змін. При цьому однак не забувати про те, щоб представити дійсний стан без перебільшень, щоб з викладу сучасна Україна не виходила як господарсько - нерозвинена, примітивна і бідна країна, до якої можна мати тільки співчуття, але що великі модерні заводи, фабрики, електривні, кораблі, літаки, трактори це не заслуга сучасного режиму, а вислід працьовитості й здібності українського робітника, селянина, фахівця.

Закінчуючи розділ про географію України, ще раз хочемо наголосити велику роль, яку при викладах відіграє ілюстрований матеріал, різнородні карти, діаграми, статистичні таблиці. Щоб привичаїти учнів до положення географічних назв вказаним є давати їм до вивчення "сліпих" карт, а згодом також до рисування карт України з пам'яті.

### III. Історія України.

а. Аналіза підручників. З підручниками історії ситуація не краща як на відтинку географії. Насамперед вичислимо найбільш використані видання, а саме, "Історію України" І. Крип'якевича (передрук видань

з 1930-их рр.), М. Аркаса з 1900-их рр., М. Антоновича з 1940-их рр., "Ілюстровану історію України-Руси" М. Грушевського, "Нарис історії України" Д. Дорошенка та "Історію України" - І. Холмського-Крип'якевича. З цього переліку видно, що наші підручники історії написані тому 30 - 50 років, значить, вони перестарілі, що найприкріше вони майже всі кінчаються на 1917 р., дуже слабо, або цілком не трактують нову добу. А сучасній молоді потрібно знати не тільки те, що відбувалося у глибині віків, за княжої і козацької доби, але також про наші визвольні змагання 1917-21 рр., про боротьбу за самостійність між двома світовими війнами, під час другої світової війни, аж по сьогодні.

Другим великим мінусом наших підручників, що більшість з них написані під впливом "народницької орієнтації", а ще інші мають "монархістичне навітлення", напрямки, які сьогодні не мають значнішого відгону в суспільстві, натомість є велика потреба на підручники, які б наголошували державницьке бачення нашої історії.

Тільки частинно ці недоліки можуть заповнити розділи з "Історії України" з "Енциклопедії Українознавства" і з

, і то тільки для викладачів, бо для учнів енциклопедична форма не має дидактичних завдань і є за сухою.

Щодо підручників советського походження, то всі вони наскрізь тенденційні і ними не можуть користуватися ні учні, ні викладачі. Чи двотомове видання Академії Наук УРСР, кількакратно перероблене, чи середньошкільні підручники - всі написані зі становища російського імперіялізму, а все що українське принижено до провінційности та до наслідування "старшого брата".

б. Завваги до викладів історії України. Уточнення періодизації історії України слід устійнювати у залежності до підготовки учнів. В кожному випадкові відома загальна схема періодизації на княжу, козацьку і нову добу, може вистачати для початкових курсів.

У кожній добі існували великі постаті, які формували зміст і давали унапрявлення історії. Одною з форм ілюстрації історії й є персоніфікація її при допомозі великих постатей. Вони допомагають також краще зрозуміти і саму добу.

Ось так для молоді княжа доба це насамперед хоробрість і воїновничість Святослава, державнича творчість і християнізм Володимира, законодатність і мудрість Ярослава, міжнародні зв'язки Данила.

Для поглиблення поодиноких відтинків княжої доби найкраще їх ілюструвати сучасними історичними джерелами як "Слово о полку Ігоревім", "Руська правда", "Повість временних літ", "Галицько-Волинський літопис". Це однак для старшокласників. Багато доступніші будуть сучасні літературні твори, в яких більш чи менш вдало і вірно представлені історичні постаті: "Святослав" і "Володимир" - С. Складенка, "Іду на Вас" Ю. Опіліського тощо.

Не маловажним при викладі про княжу добу є порушити питання ко-му належить ця доба. Відомо, що советська історіографія видвигаючи теорію спільного джерела для російського, українського і білоруського народів, приписує княжу добу всім цим трьом народам; це т. зв. Теорія "триєдиної Русі". Про подібне тенденційне навітлення українська молодь довідується також у чужинецьких школах, тому обов'язком українського викладача є спростувати цю антинаукову теорію, використовуючи розвідку М. Грушевського про "Традиційну схему історії Росії". При цьому підкреслювати, що російсько-советська схема історії має політичні тенденції: якщо спільний початок трьох східнослов'янських народів, яких розлучила тільки зовнішня татарська навала, тоді й намагання до їх сучасного об'єднання могла б бути оправданою. Імперіалістичні наміри підбудовують науково.

Пізніше існування Галицько-Волинського князівства, як безпосереднього продовжувача Київської Русі, а zarazом відірваного від

північних державних формацій (Новгороду, Суздалю, Москви) додатково спростовує наміри сучасної советської історіографії. Тому на цю добу слід звертати особливу увагу.

Довгий період козацької доби охоплює низку підрозділів: початки козацького руху (І4 і І5 століття), козащина як організована формація (І6 і І7 століття) і козацька держава (І7 і І8 століття). Окремим розділом в цьому періоді це історія самого Запоріжжя і його відношення до Гетьманщини, яке часто виступало як окрема державно-мілітарна одиниця.

У козацькій добі маємо такі світлі постаті, які повинні персоналізувати державницький чин українського народу в цьому героїчному періоді: Д. Байда-Вишневецький, П. Конашевич-Сагайдачний, П. Могила, Б. Хмельницький, І. Виговський, П. Дорошенко, І. Мазепа, П. Орлик тощо. Ободай трохи усистематизувати різні тенденції, що існували в цій добі, та для кращого сприймання матеріалу, можна розрізнити такі орієнтації тодішніх проводирів України: антитурецько-татарську - П. Сагайдачний, антиполську - Б. Хмельницький, антимосковську - І. Виговський і І. Мазепа, про-турецьку - П. Дорошенко, про-московську - І. Брюховецький, І. Скоропадський.

Назагал українська молодь має деякі знання про Б. Хмельницького і І. Мазепу, однак, все решта з козацької доби є дуже мрячне і не точне. Часто цю добу закінчується битвою під Полтавою (І709 р.), хоча в історії України ще відбувалися ряд важливих подій до самого зруйнування Січі І775 р.

У цій добі на особливу увагу заслуговує питання релігійне та висвітлення національних почувань. При цьому слід пояснити ролі братств та період розбудови церковного життя за митрополита Петра Могили. Об'єктивно треба пояснити події і наслідки Берестейської Унії.

Про козацьку добу можна використати видачі з таких джерельних, сучасних добі, праць: "Опис України" - Г. Бопляна, "Подорож Антіохійського патріярха Макарія" - П. Алепського, Літописи Г. Грабянки, С. Величка, "Милость Божія", "Дума" - І. Мазепи тощо. З белетристики рекомендується читати "Трилогію" - Б. Лепкого, "Чорну Раду" - П. Куліша, оповідання і повісті про козащину А. Кашенка: "Славні побратими", "Під Корсунем", "Борці за правду", "Запорозька слава" тощо. Серед мистецьких картин популярності набули твори М. Івасюка "В'їзд Б. Хмельницького до Києва" і "Богун під Берестечком".

Найменше уваги звертається останньому періодові української історії, т. зв. новій добі, чи національному відродженні України (І9 і 20 століття). Звичайно на наших викладах багато часу присвячується попереднім двом добам, вважаючи, що ще завчасу говорити про найновішу добу. А саме молодь найбільш цікавить історія визвольних змагань та історичні події та постаті з найновіших часів. Цей факт треба мати на увазі й відповідно уложувати загальну програму викладів.

ХІХ століття - це доба культурного відродження, про яке служачі частинно довідаються з викладів української літератури, на зміну якому, прийшло і політичне відродження. Ріст політичної думки слід представити на підставі аналізу таких формацій: Кирило-Методіївське Братство, Братерство Тарасівців, РУП, ТУП, Української Національної Револуції І9І7-2І.

Очевидно, що найбільшу увагу треба присвятити Визвольним Змаганням і створенню Української Держави у формі Української Центральної Ради - Української Народньої Республіки, Гетьманату, Директорії, ЗУНР. Це все представити в історичному, а не святково-патріотичному аспекті. При цьому не забувати про такі історичні річниці як: 20. ХІ. І9І7 (УНР), 22. І. І9І8 (Самостійність), битва під Крутами, Берестейський договір, гетьманський переворот, листопадові події на

ЗУЗ (1918), 22.1.1919 (Соборність), бій під Базаром тощо.

Доцільним є також схарактеризувати боротьбу під чотирьома окупаціями між двома світовими війнами, революційну діяльність УВО-ОУН, про українську участь в другій світовій війні, знищення большевиків і німців в 1941-45 рр., про Українську Повстанчу Армію тощо.

З найновішої доби на окрему увагу заслуговують відповідного насвітлення такі історичні постаті: І. Котляревський, Т. Шевченко, І. Франко, Л. Кобилиця (провідна постать 1848 р.), М. Міхновський, М. Грушевський, С. Петлюра, Є. Коновалець, митр. А. Шептицький, митр. В. Липківський. Документальними матеріалами з цього відтинку історії повинні послужити: "Книги биття українського народу", Відозва Руської Народної Ради (1848), "Самостійна Україна" - М. Міхновського, 4 Універсали Української Центральної Ради, Листопадовий Маніфест на ЗУЗ.

Не можна промовчати і періоду УРСР - большевицького режиму, бо краще, щоб молодь довідалася інтерпретацію з компетентних джерел, ніж мала б черпати інформації з чужинських, чи советських підручників. Вказуючи на знищення, що приніс советський режим: період воєнного комунізму, колективізація, голод, постешевщина, період Кагановича-Хрущова, нищення Церков і культури, рівночасно треба показати і внутрішній резистанс, період культурного відродження, згодом "розстріляного", "українізацію", СВУ-СУМ, культурний процес 1941-44 рр. і 1956-59 рр., "пестидесятників" і найновіший період "захаявної літератури" та політичних процесів (А. Лукіяненко, В. Чорновіл, 20 осіб з "Лиха з розуму" тощо).

Підсумовуючи наші завваги про виклади історії України, хочемо ще раз підкреслити такі моменти, які слід наголошувати на викладах українознавства:

- Окремішність розвитку історії та культури України; з найдавніших часів українському народові приходилося серед найтрудніших умовин ставити гать втручанням імперіялістичним сусідам.

- Тісні зв'язки і постійні прагнення України бути в контактах із Західною Європою. Щодо сприяло християнство, дипломатичні, торговельні, культурні і родинні зв'язки за княжої доби, розквіт культури і науки з постановням Могиллянської Академії, зв'язки І. Мазепи з Карлом XII, Національне Відродження 19 ст.

- Підкреслювати ті факти з історії України, які пов'язують нашу Батьківщину з країною, в якій перебувають учні. Наприклад у Франції слід відповідно наголошувати події зв'язані з Анною Ярославною участь козаків під Дюнкерком, діяльність Григорія Орлика, зацікавлення Наполеона Україною, праці Воппана, Вольтера, П. Меріме, роль ген. Табуї тощо.

- Дуже вказаним є при викладі певних історичних подій наводити для порівняння події, що відбувалися в тому самому часі в історії країни побуту учнів. Це допоможе їм краще часово визначити порушений відтинки української історії й в зіставленні з чужинною історією краще зрозуміти її вагу.

- Аналогічно як при викладах географії, також на викладах історії слід користатися історичними картами, ілюстрованим матеріалом у формі портретів князів, гетьманів, провідників українського народу, показувати по мистецьки виконані баталії з української історії, зразки українських грошей банкнотів, українських марок, одностроїв українського війська, зразки зброї тощо.

Треба стреміти до того, щоб виклади українознавства як під оглядом змісту, нових педагогічних метод, допоміжних ілюстративних засобів були на рівні навчання модерних сучасних шкіл.





Володимир Леник

## НАЦІОНАЛЬНЕ ПОЧУТТЯ В ДІТЕЙ МІШАНИХ ПОДРУЖ

Проблеми Батьківщини, патріотизму, національної пов'язаности, національного почуття, цікавили людство від найдавніших часів. Хоча в різні часи і в різних місцях цим поняттям надавано здебільшого іншого визначення, як це ми робимо сьогодні, в основі йшлося кожно-часно про ту саму справу: відношення одиниці до суспільства в якому він живе, чи з якого вийшов. Патріотизм, якого вимагав від старовинних греків великий Платон обмежувався до патрістизму держави-міста; патріотизм, що його вимагали від римлян римські імператори, поширювався на всю імперію; патріотизм державних народів ідентифікувався з державною приналежністю; патріотизм і національне почуття поневолених народів пов'язане з самопосвятою і навіть найвищою жертвою, бо дуже часто член поневоленого народу мусів бути готовий переносити за найменший вплив національного патріотизму наруги, переслідування, засуди.

У новіших часах національному почуттю надають деякі теоретики та ідеологи особливого значення. Французький вчений Ернест Ренан ставить напр. національне почуття в основу визначення нації: "Нація це спільне загальне почуття, це загальний плебісцит, продовжуваний з дня на день, що творить націю." (Цитата за С. Рудницьким з його статті "До основ нашого націоналізму", в журналі "Воля", Т. II., ч. 7/8, 1920 р., ст. 296, Відень).

Також італієць Паскваль Станіслав Манчіні висловився ще 1851 року у своїому славному викладі в туринському університеті "Про національність, як основу права народів", що особливою умовою існування нації є національна свідомість; як довго немає свідомости, існує тільки неживе тіло, нездібне стати національною особовістю. (Цитата за проф. д-р Л. Ребетом з книги "Теорія нації", Мюнхен 1955).

Зрозуміло, що й наш народ звертав завжди велику увагу на проблеми національної свідомости, національної пов'язаности і національного почуття. Над тим, щоби розбудити це почуття, зробити його активним, працювали всі наші національні діячі, чи то шляхом публіцистики, літератури, чи то через створювані ними партії, установи, організації та проводжувані ними поодинокі акції.

У початках нашого національного відродження виявів національного почуття шукали будителі українського народу найперше в чисто українських родинях. Це не означає, що тоді в Україні не було певної кількості чужинців, які частинно, або повністю українізувалися, або не траплялися мішані супружжя. Засимільованим чужинцям в основну не довіряли, а одруження українця з чужинкою, чи українки з чужинцем вважалося майже за зраду нації. Постає Шевченкове Гонто, що власноручно вбив своїх дітей з мішаного подружжя з полькою, став провідною лінією для визначення границь українського національного почуття і вимог ставлених до українця, що з тим почуттям виступають перед спільнотою:

...Аж ось ведуть гайдамаки

Ксьондза-езуїта

І двох хлопців. - "Гонто, Гонто!

Оце твої діти!

Ти нас ріжеш - заріж і їх:

Вони католики!..."

- Убийте пса! А собачат

Свою заріжу.

Клич громаду! Признавайтесь,

Що ви - католики?  
- Католики... бо нас мати...  
- Боже мій великий!  
Мовчіть, мовчіть! Знаю, знаю!...  
Буть проклята мати,  
Та проклята католичка,  
Що вас породила!  
Чом вона вас до схід сонця  
Була не втопила?..  
Поцілуйти мене, діти,  
Бо не я вбиваю,  
А присяга!

Махнув ножем -  
І дітей немає!...  
Сини мої, сини мої!  
Чом ви не великі?  
Чом ворога не різали?  
Чом матір не вбили, ...  
(з "Гайдамаків")

Цей накреслений мистецькою мовою ідеал українського національного почуття, який заперечує навіть любов до власних дітей, відкидав довгі роки від української спільноти таких діячів, як Антонович, Рильський, Липинський та цілий ряд інших їх сучасників, що свідомо вирішили відріктися власної спольщеної родини і повернутися до українського народу. Їхнє бажання стати на службу "тому народові і тій країні, якої хліб вони їдять і під сонцем якої вони виростили" не знаходило позитивного відгуку, а радше недовіря і цурання. Щойно пізніше покоління зрозуміли цирість їхнього чину і оцінили їхній життєвий плід, що приніс для України великі користі.

Історія наших визвольних змагань, від початків 1900-них років по сьогодні, знає багато особистостей, які або були зовсім не-українського походження, або народилися і виховувалися у мішаних родинах, але своєю службою Україні, а не рідко і своїм життям, засвідчили свій патріотизм і свою свідому пов'язаність з українською нацією. Цього все ж тоді було замало, щоби довести до основної ревізії традиційних шаблонів, щоби скорегувати образ Гонти. Наша публіцистика та виховна література дуже мало звертає уваги й досі на виховання національного почуття у дітей мішаних подруж, чи засимільованих чужинецьких родин. Їх, так би сказати, автоматично відписується, хоч їх відсоток і в Україні і на чужині постійно зростає.

Цей мій виклад не хочу уважати якимсь піонерським кроком. Про проблему мішаних подруж напевно вже дискутували наші учителі не на одній конференції, чи нараді. Про цю справу писала Іванна Козаченко у журналі "Наше життя", що його видає Союз Українок Америки (числа за жовтень та листопад 1967 р). До цієї проблеми повертається також анонімна авторка, що скрилася під ім'ям "Теці", у лютневому числі того ж журналу за 1969 р. Вона починає свою статтю ("По той бік мішаного подружжя") майже розпучливим тоном: "Здаю собі вповні справу, що говоритиму, чи там писатиму з програної позиції. Я мати дочки, що вийшла заміж за чужинця." Далше вона розказує про свою та дочки долю і про те, як їх зустріла ближча українська спільнота: "Ось тепер вже четвертий рік минає від того часу, як побралися (дочка з чужинцем). Дочка старалася впровадити чоловіка у своє товариство, але часто там стрічалися з малими афронтами, то й тепер бувають тільки у близьких друзів." Закінчує "Теца" свою статтю ствердженням, що вона не думає в ніякому разі, щоби наші дружилися з чужинцями. Вона хоче лише звернути увагу, що такий факт існує і, що ми повинні з ним рахуватися: "Коли вже помімо все-го дійде до того мішаного подружжя, то тоді ми не повинні відкидати

їх від нашої суспільності. Навпаки прийняти їх, втягнути і зацікавити нашими проблемами". І на кінець ще в неї оптимістичний оклик: "Я певна, що мій внук буде за нашу справу стояти не менше від неодного свого однокласника з українського подружжя".

Підносячи цю проблему на нашому курсі, я рівнож є тієї думки, що існує можливість виховати українське національне почуття також і в дітей мішаних подруж. Попробуємо, отже, пригледитися ближче цій проблемі і цьому нашому завданню.

У лекціях проф. Олександра Кульчицького, читаних на наших курсах, визначення почуття національної пов'язаності, а з того почуття й випливає почуття патріотизму та національна свідомість, базується на таких чинниках:

1. Спільна мова,
2. Спільна релігія,
3. Спільна культура,
4. Спільнота історичної долі,
5. Вплив землі (геопсихічний фактор),
6. Спільнота крові,
7. Почуття післанництва (месіянiзм).

У проф. Володимира Яніва знаходимо крім того ще один критерій: відчуття спорідненості, що родиться деколи в наслідок умов спільного життя, яке може наступити у спільній політичній формі (спільній державі), під спільним володарем, в участі у спільних війнах, або в спільному перебуванні в поневоленні.

Шукаючи тих критерій у мішаних подружжях, ми мусимо прийти до висновку, що їх здебільшого немає. З того виходило б, що діти мішаних подруж не можуть мати взагалі єдиного національного почуття, а мусять виростати або в роздвоєну душу, або космополітами. У мішаних подружжях не має (за малими винятками) ані спільної мови, ані спільної культури, ані спільної крові, ані спільної релігії. На чужині відсутній в них вплив української землі, різна історична доля та інші почуття післанництва.

Але все ж таки, коли ми пригледемося всім вісьмом критеріям, чи чинникам, побачимо, що вони поділяються на об'єктивні і суб'єктивні. Хоч суб'єктивних є далеко менше, вони є важливішими для національного почуття (проф. Янів). Відчуття спорідненості є сильніше за саме фактичне, біологічне пов'язання. Саме почуття є суб'єктивного характеру. Воно виростає із кількох, або всіх об'єктивних чинників, а часами навіть при їх відсутності. Приг даймо лише колишніх лицарів, чи змосковчених, або спольчених українців, які були і в часами більші повіністи та імперіалісти даного народу, як вроджені псахи, або москалі.

З другого боку наявність об'єктивних критеріїв не мусить викликати національного почуття, чи національної свідомості, хоч дана людина й не зраджує свого народу. Скільки українців живуть все своє життя в повній ізоляції від власного народу, скільки забувають повільно свою рідну мову, цураються рідної культури, вескають в чуже море, асимілюються. В тих родинах заледви, чи зродиться в дітей суб'єктивне почуття пов'язаності з українською нацією.

Взагалі роджені на чужині діти виростають під впливом протиставних чинників, які не можуть об'єктивно сприяти плеканню українського національного почуття.

Найперше вони стоять під впливом не української, а чужої землі. В них часто відпадає чинник спільної культури, бо родина, що живе десятки років у чужому суспільстві пристосовується до нього і, або перебирає повністю чужу культуру, або підмінює нею свою рідну. Не бракує випадків, коли наші родини втрачають спільноту релігії. Хоч на документі в них записане українське піровизнання, в щоденному житті

вони вже римо-католики, євангеліки чи інші. Їхні діти не тільки ходять до чужої церкви, але й їх вчать в школі чужі катехети. А як стоїть в них спільнота мови? Вони її або забувають, або й зовсім не знають.

У дітей мішаних подруж ці труднощі ще виразніші і більше скомпліковані. Тому не диво, що їхнє національне виховання виглядає нам дуже часто безвиглядним. Це й впливає у великій мірі й на нащу настанову до мішаних подруж і викликає "афронти", як це пише "Теща". При тому ми не хочемо застановитися над тим, що ця справа не є аж така безвиглядна, що ми не повинні від її розв'язки втікати, жити надією, що воно розв'яжеться якимось само по-собі. Ми часто підносимо з великою радістю і самозадоволенням відому нам випадки проявів української національної свідомості в осіб, що походять з мішаних подруж, забуваючи, що це не прийшло так собі само від себе, але що хтось над тим працював і, що коли ми підемо за його прикладом кількість тих випадків збільниться.

Тм часом у наших умовах на чужині це й не такі дуже рідкісні випадки. Ми можемо зі задоволенням ствердити, що багато мішаних подруж виховують своїх дітей в українському дусі і намагаються прищепити їм почуття національної української свідомості. Ми знаємо дуже багато випадків, коли й самі діти мішаних подруж, ставши доріслими, пригадують над проблемою їхнього національного пов'язання і з власної свідомої волі стають активними членами української нації. З тих українців ми не можемо резигнувати. Наша визвольна боротьба вимагає від нас мобілізації всіх можливих сил. До них належать в першу чергу й діти мішаних українських подруж та діти "засимільованих" чужинців, які хоч походять з іншого народу з певних ідеальних мотивів хочуть уважати себе українцями.

Зрозуміло, що першим хто впливає на зародження та поглиблення відчуття національної пов'язаності дитини мішаного подружжя буде український партнер подружжя - батько, чи мати. Батьки-українці мають тут легші умовини, бо в усіх майже країнах нашого поселення задержалася традиція, за якою про виховання дітей вирішає найперше батько. Також у тих випадках, де при мішаному подружжю діти йдуть за статтю за батьком, або матір'ю, не буде великої трудності, коли батько виховуватиме синів в українському дусі.

Взагалі мішаних родин маємо ми на чужині аж кілька категорій. Є це родини, де батько є українець, а

1) мати автохтонка (німка в Німеччині, англійка в Англії, Францужанка у Франції,

2) мати приналежна до котроїсь з державних західно-європейських націй, але живе в іншій країні (німка в Англії, Францужанка в Німеччині, англійка у Франції),

3) мати є також емігранткою і живе разом з родиною на чужині.

До межових категорій належать ще родини, де батько українець, а мати:

1) приналежить до німецького народу, але походить з втікачів, що мусіли покинути Східню Європу в часі війни, чи після капітуляції Німеччини (німці зі Судетів, Шлеська, Прусії, а також з Мадярщини, Румунії, України, Московщини),

2) є також українкою, народженою на чужині, в чистій українській родині, але без національного виховання, більше, або менше асимільована.

Коли взяти до уваги родини мішані, де українським партнером є мати, то й вони можуть бути поділені на стільки ж категорій, що й з українцем-батьком.

Отець Петро Мельничук зараховує до мішаних подруж також і такі родини, в яких батьки є українцями, але один партнер з них належить до іншого віровизнання (о. П. Мельничук: "Християнська родина,

батьки і діти"). За його оцінкою мішаними родинами треба навіть уважати такі подружжя, де чоловік і дружина іншого соціального походження та різняться освітою.

На мою думку, того роду "мішані" українські родини можемо залишити поза нашою увагою, бо їхні соціальні, віровизнаневі чи не однаковий рівень освіти на виховання національного почуття вирішального, або й жодного впливу не мають.

Розглядаючи вираховані тут роди українських мішаних подруж, приходимо до ствердження, що найменше труднощів з національним почуттям матимуть діти межових мішаних подруж; а найбільше з родин першої групи. У цих випадках, де мати, а головне батько, є автохтон вплив на національне почуття даного оточення є дуже сильний. Майже завжди відіграють тут в процесі виховання дітей також і члени дальшої родини партнера-автохтона. Тоді, коли мати-чужинка рішаючись на подружжя з чужинцем годиться заздалегідь, не рідко і проти волі рідні, на евентуальне українське виховання спільних дітей, її ближча і дальша рідня ставиться, як правило, негативно до впровадження в рід чужого елемента. Вони навіть планоно протидіють проти українського виховання їхніх внуків, братанків чи сестрінок.

Не однакові умовини і не однакові труднощі, що їх зустрічаємо при вихованні дітей мішаних подруж різних категорій, вимагають від виховних чинників, а найперше від українського батька, чи матері, свідомого і планоного підходу та відповідної інтензивности у їхніх виховних заходах.

Початковими заходами прищеплення почуття української національної свідомости є, звичайно, рішення батьків створити в родині якнайбільше об'єктивних чинників, що впливають на визначення національної пов'язаности. З практики знаємо, що багато чужинок, виходячи заміж за українців, радо приймають нашу культуру, вивчають українську мову, стають вірними нашої Церкви. Не рідко чуємо нарікання тих українок з одруження, що вони давно опанували б бездоганно українську мову, але їхні чоловіки на завдають собі труду їм в тому допомогти. Ці об'єктивні критерії, хоч вони не є природними, а планоно створеними, стануть у кожному випадку доброю базою для виплекання суб'єктивних чинників, що дасть в результаті зародження та закріплення сильного національного почуття.

Дуже важливим у виховному процесі є сама настанова батька, чи матері до всього українського, до вужчої і ширшої спільноти. Коли батько чи мати мають комплекс меншевартости, тоді заохочування чи навіть примус стосований до дітей з наміром впровадити їх в українську спільноту будуть лише чистою формальністю, без глибокого впливу на формування їхнього національного почуття. Батьки мусять самі добре пізнати Україну, щоби могли дати відповідь дитині на всі її запитання, щоби духово наснажити її, щоби збудити в дитячому серці подив для України, відчуття симпатії для українського народу та обурення з приводу його поневолення. Якраз цей останній компонент - обурення проти поневолення ворогами України - відіграє у виховному процесі українських дітей дуже поважну роль. Дитина дуже глибоко відчуває всяку кривду, а тим більше її болить кривда, що її зазнає нарід її батька, чи матері.

Я не буду тут довше зупинятися над тими заходами, які повинні батьки стосувати у вихованні своїх дітей у кожному випадку, себто, і в родинях мішаних і в родинях чисто українських. Маю на думці - українська обстановка з помещканні, плекання любови до української музики, українського мистецтва, читання української преси та книжок, провадження розмов на актуальні українські теми тощо.

Кортко конечним є, одначе, заторкнути вплив інших виховних чинників поза родиню - молодечих організацій, української Церкви, а головне української школи.

Українські школи, а головне цілоденні середні школи, інтернати колегії чи захоронки є в стані дати повне національне виховання навіть у тих випадках, коли в родині не було зовсім об'єктивних чинників для витворення українського національного почуття.

Найперше українська школа, навіть і допомогова - суботня, чи четвергова - заступає батьків у тих випадках, коли вони не в стані дати дитині знання про Україну, вирізьбити в її душі позитивний образ Батьківщини. Школа є також першою українською ширшою спільнотою після родини. Тут вона вперше зустрічається з ровесниками і відчуває, що вона не є самотньою в чужому морі.

Тому особливо є важливим, щоби дитина мішаного подружжя зустріла в українській школі всю теплоту і щирість, якої їй конечно потрібно для скріплення перних відрухів серця. Дуже шкідливо впливає на виховний процес дитини мішаного подружжя неоднаковий підхід до неї і до дитини української родини. Така різниця, навіть якщо вона часами випливає з об'єктивних причин, наприклад із знання, або не знання української мови, може знівечити всі дотогочасні виховні заходи українського батька, чи матері.

Дуже небезпечним для виховного процесу дітей мішаних подруж є факт, коли учитель у своїх лекціях, чи розмовах не звертає уваги на те, з якої національності походить мати, чи батько дитини і допускається критичних, або й кривдячих висловів на адресу даного народу. Дитина не може бути байдужа до оцінки народу її матері, чи батька. Нерозважне слово може вбити її симпатії до учителя, а разом з тим і до української школи та спільноти.

З належною увагою повинен учитель підбирати лектуру для читання в класі, де є діти мішаних подруж, а головне в підборі віршів чи роль, які дається їм на вивчення для виступу на шкільних і загальних імпрезах. Візьмім для прикладу дуже часто деклямований вірш "Рідний Край", в якому оспівується село, де декляматор народився, стежки якими бігав дитиною, ліси, якими любувався. І все це за віршем - Україна. В дійсності ж ця дитина народилася в чужій місцевості, бігала чужими не-українськими стежками. У висліді: вона мусить зрозуміти, що її рідним краєм є не Україна, а Німеччина, Англія, чи Франція. Те ж саме відноситься і до вірша: "Українець я маленький, українці батько, ненька...". Коли дитина мішаного подружжя деклямує ці слова, вона мусить застановитися над тим, що її мати, чи батько не-українці і тому й вона вже не може бути українською дитиною.

Батьки і учитель не сміють ніколи забувати, що їхній виховний вплив заторкує дитину найперше підсвідомо. Щойно в пізнішому віці з процесом дозрівання приходить певна аналіза, роздумування і переконання.

Дуже помічним для національного виховання є активна праця дітей і молоді мішаних подруж у суспільній діяльності української місцевої громади. Членство в українських молодечих організаціях може бути вирішним поштовхом для завершення всіх заходів, які були застосовані батьками і українською школою. Тут добрим прикладом повинен служити батько-українець, чи мати-українка. Дуже корисним є притягання жінок-чужинок до українських жіночих організацій, чи їх спеціальних секцій.

Для старшої гімназійної та студентської молоді конечним є також давати конкретні завдання в школі, в молодечих організаціях чи взагалі в загальному суспільно-політичному житті. Ця активна співучасть в боротьбі українського народу за визволення закріпить повністю національне почуття молодої людини і загартує на майбутнє.

Закінчуючи ці мої розважання над такою тяжкою, але тим більше у сучасній нашій ситуації важливою проблемою, хотів би я це поставити собі запитання: А якщо ми заздалегідь бачимо, що помимо всіх на-

них зусиль, ми не досягнемо поставленої собі цілі - не виховаємо даної дитини на українського патріота, що маємо тоді робити? Зре-  
зигнувати з дальшої виховної праці? Залишити цю одиницю, чи більшо-  
одиниць поза нашою увагою?

Думаю, що в ніякому разі! Навіть коли б наш вихованок не перей-  
няв від батьків і учителів почуття пов'язаності з українською на-  
цією він все ж таки може залишитися симпатиком української справи.  
Ми ж шукаємо і радіємо кожним одним чужинцем, який виявляє дещо  
знання про Україну і є готовий об'єктивно виступити в обороні  
чести і прав українського народу. Чи ж не буде це великий здобуток,  
коли тим приятелем стане людина, яка й так є кровно, хоч і не пов-  
ністю, з нашим народом пов'язана.

Вихадаючи з тієї настанови, ми можемо бути певні, що кожний наш  
крок в напрямі національного виховання дітей мішаних подруж не  
пропаде на марно. Кожне засіяне нами зерно дасть більше, або менше  
жнивю.





Володимир Ленін

СТРУКТУРНА ПОБУДОВА НАШОГО ШКІЛЬНИЦТВА У ВІЛЬНОМУ СВІТІ  
ТА СВІТОВА КООРДИНАЦІЙНА ВИХОВНО-ОСВІТНЯ РАДА

Кожний державний народ нормує свою освітню політику окремими законами і не жаліє коштів на вдержання і розбудову розгалуженої системи загально-освітніх та фахових шкіл. При кожному міністерстві освіти діють постійні інститути, педагогічні кабінети, субсидійовані урядом організація яких завданням є розпрацьовувати проекти освітньої системи, проводити аналіз праці діючих шкіл, вносити конкретні корективи в усе шкільництво. Кожна держава уважає, що питання освітньої системи, себто мережі освітньо-виховних закладів, які існують у даній державі, починаючи від дитячого садка і кінчаючи університетом, високими технічними школами, чи академією наук - є однією з найголовніших проблем, розв'язка яких впливає не лише на сьогоденний стан держави, але й майбутній розвиток нації.

Система освіти в даній країні відповідає звичайно соціально-економічному та політичному устроєві держави, якій він живе. Коли в суспільстві розгортається політична боротьба і державний устрій захитаний, це найперше відбивається і на системі освіти.

Система освіти імперіалістичного народу завжди відрізняється від системи стосованої в однонаціональній державі. Кожний завойовник, руйнуючи підбиту державу, ліквідує систему освіти підбитого народу і накидає йому свою власну.

Боротьба за рідне шкільництво належить до основних видів визвольних змагань кожного поневоленого народу. Український народ боровся за власну систему освіти, за власне шкільництво і в царській Росії, і в Австро-Угорщині, і в Польщі та Румунії і бореться в сучасній червоній московській імперії. Дуже велику увагу шкільним справам уділяла і уділяє українська еміграція, розуміючи, що в сучасній ситуації справа рідного шкільництва є вирішальним чинником не тільки для збереження самої еміграції, але й буде поважно впливати на майбутній хід визвольної революції та на побудову української держави.

Українська еміграція докладала завжди всіх зусиль, щоби організувати і вдержати в своїх осередках українські школи і то не тільки початкові, але й середні і вищі. Найкращим доказом успішної діяльності на освітньому полі нашої спільноти на чужині був факт, що нова еміграція, що вийшла з Батьківщини після другої світової війни застала на чужині цілий ряд різnorodних шкіл, в тому одну гімназію в Чехо-Словаччині та Український Вільний Університет, що перенісся з Праги до Мюнхену. До цих освітніх інституцій долучилися незабаром нові, так що в сорокових роках в самій Німеччині діяло коло 40 різnorodних середніх та високих освітніх закладів та кільканадцять сотень садочків, захоронок, народніх, чи початкових шкіл.

У державі основний тягар вдержання шкільної мережі лежить на державній адміністрації. У поневоленого народу та в еміграційному суспільстві - на організованій спільноті, батьках та в першу чергу на виховниках-педагогах. Тому вже в перших роках організації і розбудови українського шкільництва на еміграції в авангарді стояли об'єднання українських педагогів. Вони діяли і діють по сьогодні майже на всіх теренах нашого поселення. Де їх немає, там наше шкільництво ледве животіє і не може розростися в єдину систему, що охоплювала б всю територію країни. Завдяки діяльності тих об'єднань стало можливим створити на еміграції в різних країнах однорідну

виховну систему, яка повинна стати зобов'язуючою для всієї еміграції, після узгодження розбіжностей між окремими її видами.

Праця над випрацюванням <sup>та запровадженням</sup> єдиної виховної системи ведеться вже від років. Вона не є легкою бо труднощів дуже багато. Розглянемо найголовніші з них:

а) Наша розпорошеність на великих просторах не дає можливості повністю охопити всю українську дітвору рідним шкільництвом;

б) Поділ нашої діаспори на окремі підсуспільства (Церкви, поодинокі громадські інституції, політичні середовища, земляцтва) з їхніми власними окремими виявами суспільного життя включно з організацією та вдержуванням власних шкіл та Шкільних Рад;

в) Брак адміністративних шкільних центрів, брак фінансових засобів, нестача кваліфікованих учителів та виховників;

г) Вплив державної освітньої політики урядів країн, в яких живемо;

г) Семілярна дія різnorodного чужого оточення на шкільну дітвору, головню в ділянці мови та культури.

Та не дивлячись на ці всі труднощі, ми можемо відмітити поважні успіхи в ділянці систематизації нашої виховної і шкільної системи і організаційного поєднання окремих виховних і шкільних інституцій.

Та заки зупинимося хоч коротко над тими успіхами, дозвольте зробити огляд теперішнього стану, в якому наші школи в різних країнах поселення української еміграції знаходяться. Цей огляд далеко не може бути повним, бо й ніхто не є сьогодні в стані зробити облік нашого шкільництва, зібрати хоч би схематичні звіти з виховно-освітньої діяльності нашої спільноти.

Досі займалися і здебільшого займаються далі українським шкільництвом:

а) Українські Церкви в усіх країнах нашого поселення та зокрема в осідку Апостольського Престолу - Римі;

б) Об'єднання українських педагогів Канади, Америки, Англії;

в) Центральні громадські установи через свої Шкільні Ради, або шкільні реферати - УККА, КУК, ЦПУЕН, КОУГЦУ, СУОА, СФУЖО, УЦР - Аргентини, Український Бразилійський Комітет, Українська Громада Венеції;

г) Наукові установи - НТШ, УВАН, Фонд Катедри Українознавства в ЗСА, Виховно-Дослідний Інститут УНС;

г) Високошкільні установи - УВУ, УТГІ, Український Католицький Університет в Римі;

д) Молодечі організації - СУМ, Пласт, ОДУМ, УКЮ Канади, МУНО;

е) Студентські організації окремих країн та ЦЕСУС;

є) Жіночі організації окремих країн;

ж) Товариство "Рідна Школа" в Німеччині та подібні установи і товариства в США;

з) Різні поодинокі установи і організації - Українська Спортова Центральна Америка і Канади, Т-во "Самопоміч" у Нью-Йорку, Об'єднання Письменників Дитячої Літератури;

і) Монаші чини і згромадження - Отці Василіяни, Сестри Василіянки, Отці Салезіяни, Сестри Служебниці, Катехитки, Редемптористи.

До цього списку треба ще додати десятки льокальних організацій і установ, батьківських комітетів, або просто ідейних ініціаторів-одинач, які займаються дуже часто без зв'язку з центральними установами справами шкільництва у вузькому засягу своєї громади. Неврідко про існування і працю таких льокальних шкіл ніхто поза членами даної громади нічого не знає.

В основному ми маємо сьогодні 6 родів шкіл, чи виховно-освітніх інституцій:

1. Українські цілоденні народні і середні школи, що діють на правах приватних шкіл у різних містах Америки і Канади та в своїх навчальних програмах передержуються лише державних програм. Українознавство уважається в них, як додатковий предмет, який не завжди узглядається.

2. Українські семінарії, колегії та університети, в яких навчання відбувається українською мовою, а в програмі предмети українознавства стоять на першому місці.

3. Доповняючі початкові та середні школи, навчання в яких відбувається рідною мовою, але лише 1 - 2 рази на тиждень за скороченою програмою.

4. Гуртожитки - звані в різних місцевостях по різному - інтернати, колегії, дома тощо, в яких твердих навчальних планів немає, а натиск кладеться лише на українське релігійне, або релігійно-національне виховання, без обов'язкових викладів.

5. Єдиний досі у своєму роді Український Інтернат у Мюнхені, в якому крім національного виховання провадиться також наука українознавства з ціллю дати українським учням гімназій та фахових середніх шкіл додаткову українську матуру.

6. Доповняючі школи для дітвори дошкільного віку.

Поза школами, багато праці у виховання і навчання української дітвори вкладають молодечі організації - СУМ, Пласт та інші. Вони вимагають від свого членства складення приписаних іспитів з різних ділянок українознавства. Вони влаштовують також регулярно літні та зимові табори, що є до певної міри курсами українознавства. Вони видають також журнали для молоді, що своїм змістом заступають подекуди шкільні підручники.

В цілому, основна ціль освітньої діяльності вирахованих інституцій, шкіл та організацій є однакова. На жаль вони досі не зуміли створити єдиної програми праці, не мали єдиного виховного ідеалу та не стреміли до концентрації шкільної адміністрації. Поодинокі спроби впорядкувати наше шкільництво кінчалися здебільшого на кордонах даної країни, або навіть на окраїнах сфери впливу даної установи, чи середовища.

Більше успіху мала піднесена у 1958 році ініціатива Об'єднання Українських Педагогів Канади спільно з Шкільною Радою УКА. Вони створили в Торонто Комісію Української Виховної Системи під керівництвом проф. Зеленого, як голови та г-ні Цюпи Паліїв (померла в осені 1969 р), як секретаря. Ця Комісія увійшла в контакт з центральними, крайовими та регіональними виховними установами, молодечими організаціями, учительськими спілками та поодинокими педагогами на всіх континентах вільного світу та почала влаштовувати наукові Сесії присвячені справам:

педагогіки,  
культури,  
виховання в організаціях молоді,  
дошкільця,  
початкового та середнього шкільництва,  
учительства і т.п.

Учасники тих сесій випрацьовували напрямні виховної праці, публікували резолюції, підкреслювали в них потребу впорядкування виховної системи української еміграції і поширення її на всі країни поселення. Ось кілька цитат з резолюцій ухвалених на Сесії для справ української культури, що відбулася 28 і 29-го березня 1964 р. у Торонті:

"Українська культура належить до найстарших культур в Європі, а український народ є автохтоном на своїй землі і носієм та творцем оригінальної, самобутньої культури, що формувалася кілька тисячоліть. Катастрофи, викликані тиском сусідів, не знищили праукраїнські культури, ані автохтонного населення.

" Асиміляція є завжди переходом з одної національної до іншої національної культури. Вселюдська, наднаціональна культура – це абстракція. Всі агрегатні культури (напр., західня, орієнтальна тощо) національно зрізничковані.

"Добровільна і свідомо асиміляція відбувається не з об'єктивних причин, а через суб'єктивне бажання, зроджене з недостатнього знання власної культури, або чужої, або обидвох, з комплексу менш-вартності. Він зокрема властивий культурно обмеженим людям невеликої освіти.

"З погляду української культури знання рідної мови необхідне, бо мова – ключ до існуючої культури і без мови не можна нею користуватися ані її розвивати. Врешті, за новітніми гіпотезами, знання і вживання мови є тісно пов'язане з способом мислення та світоглядом людей різних культур.

"Перед українським громадянством у діяспорі лежить завдання продовжувати свої культурні традиції, розвивати їх, підносити вартість української культури, познайомлювати з нею доколишній світ, а зокрема передавати її новим поколінням.

"Такий процес стане можливим через унапрявлення виховної дії і свідоме спрямування праці всіх чинників культурного життя в бажаному напрямі. З цього випливає потреба в українській виховній системі."

Інша Сесія для справ українського дошкілля, що відбулася 15 і 16-го травня 1965 р., також в Торонті, звернулася в своїх резолюціях зі закликом:

"Учасники Сесії закликають установи й організації, зокрема жіночі, які мають відношення до дітвори і молоді, поширити організаційну сітку українських дошкільних установ рідного типу (садків, світличок, півосель), можливих і відповідних до даних умов, як теж плекати мистецтво, обрядове й товариське життя українських малят.

"Учасники Сесії закликають українських батьків співпрацювати тісно з дошкільними інституціями та громадськими працівниками на відтинку дошкілля, які мають на увазі добро їхніх дітей."

Ця Сесія перейшла також до чину і покликала до життя РАДУ Дошкілля, як постійну статутову установу, до якої увійшли:

"а) Представники Комісії Української Виховної Системи чи установи, яка на її місце в майбутньому буде створена,

б) представник СФУЖО,

в) представники-делегати українських крайових централей Австралії, Аргентини, Бразилії, Бельгії, Великої Британії, Канади, Німеччини, США і Франції."

Завершенням восьмилітньої праці Комісії УВС було відбуття Світового Українського Педагогічного Конгресу, що дістав назву Світової Виховно-Освітньої Сесії. Сесія була включена у Світовий Конгрес Вільних Українців і тому відбувалася в дні II – 12 листопада 1967 р. у Нью-Йорку.

СВОС розглянула остаточний проєкт Української Виховної Системи в вільному світі, а це:

теоретичне з'ясування виховного питання;

виховний ідеал;

методу і засоби;

план скоординування виховної дії поміж усіма чинниками українського громадського життя, які мають відношення до виховання і освіти.

Заключні постанови СВОС передано до Резолюційної Комісії СКВУ, а саме:

а) Проєкт Української Виховної Системи,

б) Текст Виховного Ідеалу українця в діяспорі,

в) Створення Тимчасової Координаційної Виховно-Освітньої Ради із Організаційним Секретаріатом.

До Тимчасової Координаційної Виховно-Освітньої Ради (ТКВОР) увійшли всі представники центральних установ, шкільних рад, молодечих організацій, учительських спілок тощо. Ця Рада створила в свою чергу Організаційний Секретаріат в складі:

проф. З. Зелений - голова  
д-р Е. Зарський - заступник  
пані К. Паліїв - секретар  
д-р І. Марченко - член  
ред. В. Леник - член

Сесія, як згадано вже, обговорювала її прийняла ухвалу про ідеал виховання української людини у вільному світі подаючи таку його диференцію:

"УКРАЇНЕЦЬ У ДІЯСПОРІ - ЦЕ ПОВНОЦІННИЙ ГРОМАДЯНИН СВОЄЇ КРАЇНИ, ПОВ'ЯЗАНИЙ ІЗ УКРАЇНСЬКИМ НАРОДОМ ВУЗЛАМИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І КУЛЬТУРИ, ЯКОГО ОСОБОВІСТЬ ПОЗНАЧУЄТЬСЯ ХРИСТИЯНСЬКО-ЕТИЧНИМИ ВАРТОСТЯМИ І ТВОРЧОЮ ДІЄЮ ДЛЯ УКРАЇНИ."

Якщо йдеться про ухвали СВОС у справі завдань та структурну побудову нашого шкільництва, то вони в основному так сформульовані:

"...Завдання українського шкільництва не замикається тільки пізнанням та вивченням фактів, дат, подій; тут має проходити ще інший, дуже важливий процес, що відбувається на підложжі витворених українським народом культурних дібр. На цей процес складається не тільки розуміння й вживання існуючих культурних надбань, але й витворення нових, а найважливіше - формування нових поколінь на існуючій національній культурі для активної та творчої в ній участі.

"Якраз цей складний процес є саме тим безнастанним зусиллям, що змагає до реалізування найвищих вартостей у діях української спільноти. Релігійні, моральні, пізнавальні, естетичні ідеали стають тими завданнями, що спонукують до безупинної праці на національному, культурному ґрунті. Це своєрідна реалізація української національної культури, її розвивання наростаючим поколінням. Тут наче взаємно переплітаються два світи, які витворюють нову особовість; одним із тих світів є українська національна культура, другим - індивідуальність вихованця. Глибоко засвоєна українська культура має його формувати, виробляти духово, творити членом свого народу, впроваджувати в коло українських національних вартостей.

"Цілий цей процес це процес духової асиміляції, при чому не тільки українська культура асимілює вихованця, але й він сам асимілює її. Коли культурні добра й вартості та їх впливи будуть так глибоко засвоєні, що врешті стануть особистим світом вихованця - тоді забарвлюються вони його індивідуальністю, стають його власною культурою, його власним скарбом. Метою zorganizованих виховних заходів українського шкільництва є з'єднати в одну гармонійну цілість два чинники, якими є:

з одного боку - високовартісні й різномодні культурні добра та світлі традиції українського народу, а

з другого - українська молодь, яка має присвоїти їх собі зі зростаючою дозою активності, самостійності й творчості та вибити на цій цілості своє виразне п'ятно для добра українського народу.

"Це не статична мета, а динамічна. Всі вартості, поняття, ідеали, які кермують життям старшого покоління, це для молодшого покоління тільки матеріал, при допомозі якого розвине воно свої власні поняття, власні ідеали, власні директиви поступовання. Цей динамізм є пов'язаний з постійним умовим неспокоєм нашого вихованця; в нього все зростає невдоволення з того, що він вже здобув і тому постійно змагає до того, щоб добути більше знання, щоб поширити свої горизонти.

"Українська школа має дати українській молоді не тільки певний обсяг знання; школа має виховати її і зробити цю молодь повноцінним членом народу; школа має виховувати не тільки ум, але й серце

та здібність діяти для добра українського народу.

"Кожна українська громада повинна подбати про те, щоб її молодь у дошкільному й шкільному віці була забезпечена відповідним українознавчим вишколом.

"Основним обов'язком батьків є посилати діти до рідних шкіл. Доступ до шкіл мають всі діти, без ніяких обмежень.

"Перебування українців в різних країнах з різними шкільно-освітніми системами викликає потребу відповідного до них примінення устрою українських рідних шкіл. Спільною основою для всіх рідних шкіл є

1. дошкільня - з садочками чи світличками, для дітей до 4-х літ життя,
2. підготовна класа, для дітей 5 - 6 року життя, як перехід і підготовка до
3. початкової школи.

"Цей елементарний вишкіл повинен закінчитися около 10 - 11 року життя. З огляду на різні шкільно-освітні системи в різних країнах поселення українців у вільному світі - Комісія передбачає творення шкіл

4. середнього ступня до 14 - 15 року життя й
5. вищого ступня до 17 - 18 року
6. Найвищий ступень охоплює високі школи."

Новостворена ТКВОР та її Тимчасовий Організаційний Секретаріат розпочав свою діяльність організаційними заходами. Вони навіязали контакт з усіма центрами у світі, провели ряд конференцій зі Секретаріатом СКВУ та скликали Пленум Тимч. СКВОР, який відбувся 18 - 19-го травня 1969 р. у Торонті.

Пленум СКВОР розглянув між іншими такі справи:

1. Заслухав звіти і продискутував їх,
2. Перетворив Тимчасову Світову Координаційну Виховно-Освітню Раду у постійно діючу установу тої ж назви і вибрав Екзекутиву та Контрольну Комісію. До СКВОР увійшли, як члени представництва 23-ох центральних установ і організацій. Екзекутива складається з 13 осіб:

д-р Б. Білаш (Вінніпег)	- голова
проф. Б. Зелений (Торонто)	- заступник голови
д-р Б. Стебельський (Торонто)	- " "
д-р Е. Жарський (Нью-Йорк)	- " "
митр. прот. О. Мицик (Нью-Йорк)	- " "
О. Кузьмич (Буенос Айрес)	- " "
д-р І. Марченко (Дарбі)	- " "
К. Паліів (Торонто)	- Секретар
В. Леник (Мюнхен)	- " "
Р. Франко (Саскатун)	- " "
Б. Гнатиків (Ст. Катеринс)	- Скарбник

Екзекутива СКВОР стала при тому не тільки керівним тілом Ради, але й рівночасно Комісією Секретаріату для виховно-освітніх справ. Каденція Екзекутиви покривається з ротатійною каденцією Президії Секретаріату СКВУ.

Пленум СКВОР випрацював і схвалив також окремий Правильник, за яким має діяти Світова Координаційна Виховно-Освітня Рада. У 3-ій точці цього Правильника читаємо:

"Завданням СКВОР є:

- А) Координувати виховно-освітні дії крайових, міжкrajових і світових організацій та установ, які безпосередньо або посередньо причетні до виховання української дітвори і молоді в країнах вільного світу;
- Б) Ініціювати виховно-освітні дії в країнах, де їх немає;
- В) Допомогати в поширенні, поглибленні і систематизації виховно-освітньої дії української діаспори в дусі виховного ідеалу, свхаленого СВОС і СКВУ.

Для досягнення цих завдань СКВОР через свою ексекутиву:

- А) Організує фахові комісії;
- Б) Проводить виховно-освітні, програмові, методичні і дидактичні конференції, семінари тощо;
- В) Служить порадою, а то й допомогою у видаванні шкільних підручників, методичних посібників і виховної літератури;
- Г) Співпрацює з Секретаріатом СКВУ і його комісіями."

Від Пленіму СКВОР проминуло вже більше року. За той час досягнула Ексекутива СКВОР вже поважні успіхи. Вона влаштувала Семінар для дошкільників, довела до створення Крайової Виховно-освітньої Ради Канади, спонукала до створення шкільної референтури Координаційного Осередку Центральних Українських Установ в Європі (КОУГЦУ) тощо.

Звичайно, це ще лише перші кроки цієї корисної і конечної центральної установи українського шкільництва і виховання у вільному світі. Перед нею ще велика праця і багато труднощів. Їх вона мусить при нашій допомозі розв'язати на добро всієї нашої спільноти на чужині та всього українського народу в Україні.





В.Я.

## КУРС ДЛЯ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКИХ ДОПОВНЯЮЧИХ ШКІЛ

/Мюнхен, 23-26 травня 1969 р./

Історична довідка.

Майбутнє кожної еміграції лежить в збереженні національної свідомості/"ідентичності"/нових поколінь, насамперед від затримання рідної мови та від необхідної суми знань про країну походження. Не заперечуючи, а навіть навпаки наголошуючи на ролі р о д и н и при зберіганні національної свідомості, треба при тому зокрема ще підкреслити завдання Рідної Школи в екзилі, - зокрема якщо зважити, що батьки здебільша переобтяжені своєю заробітковою працею серед нових - незвичних - умов життя, а часто до своєї ролі виховників не підготовлені.

Тому українська спільнота мусить присвятити багато уваги розбудові шкільництва. Тимчасом розбудова шкільної сітки належить до найтрудніших завдань, якщо зважити велике розпорошення наших поселенців, зокрема у Німеччині та Франції. Це розпорошення потягає за собою насамперед малу кількість дітвори в одному осередку, але потягає також і брак учителів. Якщо всетаки суспільність докладаеть всіх зусиль, щоб прогалину заповнити/в Німеччині є прибіл. тридцятка суботніх шкіл !/, то майже автоматично мусить до співдії притягти не ф а х о в і сили. Звичайно, такому стану треба запобігати! - тим більше, що взагалі педагогіка в останні часи/як взагалі наука!/зробила великий поступ, а положення українського учителя ускладнює ще ф а к т, що він не має відповідних підручників ні посібників.

Коротко, - з"ясований вгорі стан виразно підкреслює необхідність ф а х о в и х курсів для учителів. На жаль, до недавна наші центральні суспільні організації тільки мало звертали на це увагу. Щойно Шкільний реферат при Центральнім Представництві Української Еміграції в Німеччині/якого керівництво повірено ф а х о в о м у й довголітньому педагогові, надр. С. Шахові/від декількох років намагається поправити ситуацію, влаштовуючи від часу до часу інструктажеві конференції чи "семінари".

Але з першою поважною спробою виступив Шкільний Реферат при Координаційнім Осередку Українських Громадських Центральних і Крайових Установ у Європі/при повній підтримці німецького ЦПУЕН/ у 1969 р., звертаючися до Ректорату УВУ з пропозицією улаштувати спільно вишкільний доповняючий учительський курс.

Доцінюючи важливість ініціативи, Ректорат негайно пропозицію прийняв, її на найближчому засіданні Сенату всебічно обміркував і поручив організацію курсу найбільше покликаний катедрі - психології/яка за хвилиною відсутністю професора-ординарія з ділянки педагогіки включає у свої завдання також педагогіку/. Директор існуючого при катедрі Психологічно-педагогічного Інституту, проф. д-р О. Кульчицький, був до довіреного завдання остільки більше покликаний, що він перед своєю реабілітацією сам був довголітнім виховником у середніх школах в Західній Україні, і тому розпоряджав великим досвідом.

На низці конференцій з представниками Шкільного Реферату ЦПУЕН розділено завдання й компетенції, з тим що Український Вільний Університет перейняв на себе науково-змістову частину підготовки курсу, а Центральне Представництво Української Еміграції в Німеччині організаційно-технічно/зв"язок із тереном для запернення відповідної кількості учасників, квартири для приїзжих та прохарчування, викладові приміщення, фінансування, тощо/.

Підготовка до курсу тривала кілька місяців.

Трудність представляло вже само вибрання терміну, бо ішлося про те, щоб було кілька вільних від зайняттів днів, а треба зважити, що наші учителі на прожиток заробляють в чужих фабриках чи установах, і не можуть розраховувати на якісь надзвичайні збільшення із праці. Остаточно вибрано час латинських Зелених Свят, при чому первісно передбачувано 5 днів курсу, але вже в тракті самого курсу виявилось, що учасники не зможуть так довго бути, і курс прийшлося на один день скоротити/до 4 днів/. Звичайно, у висліді треба було, щоб вмістити всю передбачену програму, продовжити денні зайняття, і справді усі дні були дуже навантажені: учасники працювали по 8 годин денно й більше!

+==++

+==++

+==++==

Програма була так складена, що поруч із загальними й доволі теоретичними проблемами викладачі подали також чисто практичні поради, — отже автоматично поруч із педагогічною проблематикою вказано також на конкретні українознавчі питання, як їх подавати дітям чи молоді. Звичайно, за короткістю часу, не можна було вичерпати всіх проблем, ані не можна було дати вичерпної аргументації. Шкільний матеріал був також доповнений інформацією про структуру українського організованого життя на еміграції й про побудову нашої шкільної системи/із спеціальним углядженням програм наших доповнюючих шкіл/.

Що ж стосується складу доцентів, то доцільно запрошено — поруч із професорами УВУ — молодші сили, зокрема габілітантів чи докторантів УВУ, зокрема якщо вони мали досвід із навчання у середніх школах. Звичайно, до інформації про українське життя в діяспорі найбільше були покликані наші суспільні діячі; а втім саме у складі викладачів також відбилася тісна співдія обидвох головних організаторів: УВУ та ЦПУЕН.

Подрібно програма представлялася в наступний спосіб:

1. м-гр Мирослав АНТОХІЙ: Дидактичні питання з ділянки навчання культури Батьківщини
2. д-р Григорій ВАСЬКОВИЧ: Наші програми навчання
3. о. канцл. Степан ДМИТРИШИН: Релігійні проблеми виховання
4. проф. д-р Ростислав ЄНДИК: Основні поняття антропології України
5. д-р інж. Аркадій ЛУКОВСЬКИЙ: Дидактичні питання науки про Батьківщину/географія й історія/
6. проф. д-р Олександр КУЛЬЧИЦЬКИЙ: Дидактично-психологічні аспекти навчання українознавства
7. м-гр Володимир ЛЕНИК: а. Структурна побудова нашого шкільництва у вільному світі та Світова Координаційна Виховно-Освітня Рада  
б. Національне почуття в дітей мішаних подруж
8. м-гр Володимир МАКСИМОВИЧ: Питання дидактики укр. мови
9. м-гр Антін МЕЛЬНИК: Українське громадське життя у Вільн. Світі
10. п. Богдан ШАРКО: Українська пісня, як засіб нац. виховання та навчання українознавства
11. проф. д-р Володимир ЯНІВ: Українська вдача й виховний ідеал

Іншими словами, в сумі 11 викладачів порушило 12 питань, а крім цього були 3 практичні лекції: В інтернаті "Рідної Школи": Показові лекції з української літератури/провадив: м-гр В. Максимович/та географії/Віра Лавриненко/, а в школі Мюнхен-місто лекція з української мови/управителька школи Катря Колянківська/. При обговорюванні показових лекцій введення в дискусію давав проф.

д-р О.Кувьчицький.

Всіх зайнять було 33 години, з тим що весь курс мав ще своє обрамування: Перед інавгураційною доповіддю проф. В. Янева було відкриття курсів із короткими вітаннями Голови ЦПУЕН та КОУГЦУ м-гр А. Мельника, Ректоря УВУ проф. д-ра В. Янева, Шкільного референта КОУГЦУ м-гра В. Леника та Делегата Консисторії УАПЦ, о. митр: протоєрея Палладія Дубицького. Першого дня Український Інтернат /в приміщеннях якого відбувалися виклади курсу та мали мешкання його учасники/ привітав Учасників Курсу спеціальним вечором, який дав змогу завітати із діяльністю нашої молоді. Другого дня був розваговий вечір /із танками/, а третього вечора, а після вечері відбувся дискусійний панель на актуальні суспільно-громадські теми.

Учасників курсу було 25, з чого 20 з 10 різних осередків Західної Німеччини, а 5 з Австрії/2/, Англії, Бельгії та Франції. Сам курс викликав дуже велике зацікавлення, і тільки завдяки тому можна було дозволити на таке навантаження. Правда, вечірні заняття чи розваги ставали добрим відпруженням, а спільне приміщення учасників дало змогу використати максимально час.

Звичайно, велике навантаження не давало змоги відповідно засвоїти матеріял, і тому видання лекцій особним скриптом видавалося для організаторів необхідністю. В засаді до скрипту мали увійти всі прочитані лекції, але деякі прелегенти говорили з пам'яті, і не могли на час дати своїх матеріялів. Тому скрипт вишор неповний /8 друкованих матеріялів на 12 прочитаних/. Неповний він ще з іншого погляду: що на самому курсі за обмеженістю часу і за браком прелегентів до деяких предметів - були деякі пропуски. З цього погляду, однак, курс буде можна ще доповнити.

Річ у тому, що успіх курсу, - його відгомін у пресі, звіти учасників на місцях не залишилися без наслідків. Зокрема делегат Англії широко зreferував про курс своїм Колегам та їх Об'єднанню, і вони рішилися подібний курс улаштувати у себе, - у Брадфорді. Такий курс відбувся в часі латинського Різдва і тривав також 4 дні /25-28. XII. 1969 р./ . На цьому курсі були прочитані саме ті лекції, яких бракувало у Мюнхені, зокрема лекція про навчання азбуки на першому році. Тому Ректорат УВУ рішився видати в доповненню до цього скрипту матеріяли курсу у Брадфорді, які будуть своєчасно доставлені учасникам курсу й усім заінтересованим учителям.

В сумі, ініціатори Курсу та його організатори й виконавці, - хоч і свідомі недоліків - дуже вдоволені із самого факту відбуття курсу, бо він насамперед дав цінний досвід і став спонкою, щоб такі курси улаштувати в майбутньому. Не менше Ректорат УВУ радіє, що може піти назустріч висловленим в часі Курсу побажанням, і дати цей перший Збірник матеріялів для основного передумання. Ми сподіваємося, що після наступних курсів ми можемо дати матеріяли у новому - поглибленому - опрацюванні.

А покищо бажаємо, щоб наш почин, зафіксований у цій нашій публікації спричинився до посиленої праці над нашою дітворою, щоб зберегти її для Батьківщини перед загрозами денационалізації. У змаганні до цієї цілі мусить бути тісна співдія самих учителів із нашими громадськими Центрами, яким Український Вільний Університет завжди готовий служити всебічною допомогою.



ВИДАННЯ УВУ В РОКАХ 1946—1969 (СЕРІЯ СКРИПТІВ)

(Закінчення з 2-ої стор. обкладинки)

18. Я. РУДНИЦЬКИЙ. Нарис граматики староцерковнослов'янської мови. Мюнхен 1948. Стор. 150.
19. Я. РУДНИЦЬКИЙ. Вступ до слов'янознавства. Мюнхен 1948. Стор. 80.
20. С. ТОМАШІВСЬКИЙ. Історія України. Старинні й середні віки. Мюнхен 1948. Стор. 134'.
21. О. ЮРЧЕНКО. Чинне право в Україні. Нарис основних засад. Ч. I. Мюнхен 1948. Стор. 88.
22. Г. ВАЩЕНКО. Загальні методи навчання. Ч. 1. Мюнхен 1948. Стор. 98. Ч. 2. Мюнхен 1949. Стор. 68.
23. О. ШУМИЛО-КУЛЬЧИЦЬКИЙ. Нарис структурної психології. Мюнхен 1949. Стор. 133.
24. В. ПЕТРОВ. Український фолклор. Мюнхен — без подання дати. Стор. 142.
25. Я. ПАДОХ. Давнє українське судове право. Накладом Референтури Студій і культурно-суспільних справ ЦЕСУС-у. Мюнхен—Париж 1949. Стор. 49.
26. Ю. ПАНЕЙКО. Наука адміністрації й адміністративного права. (Скрипт опрацював за викладами — д-р С. Галамай). Ч. 1. Авґсбург 1949. Стор. 115. Ч. 2. Авґсбург 1949. Стор. 116—213.
27. Ю. ШЕРЕХ. Галичина в формуванні нової української літературної мови. Мюнхен 1949. Стор. 93.
28. В. СТЕЦЮК. Історична граматика латинської мови. Ч. I. Фонетика. Мюнхен 1951. Стор. 185.
29. О. ЮРЧЕНКО. Чинне право в Україні. Ч. II. Мюнхен 1953. Стор. 209.
30. В. СТЕЦЮК. Історична граматика латинської мови. Ч. II. Морфологія. Мюнхен—Нью-Йорк 1953. Стор. 594 + VI.
31. Л. ОКІНШЕВИЧ. Лекції з історії українського права. Право державне. Доба станового суспільства. II Наклад. Мюнхен 1954. Стор. 225.
32. А. ПЕРЕГІНЕЦЬ. Цивільний процес. Мюнхен 1956. Стор. 187 + 4.
33. Г. ВАСЬКОВИЧ. Шкільництво в Україні (1905—1920). Історична частина габілітаційної праці на тему: «Вплив Кершенштайнера на українську педагогічну думку та його значення для української педагогічної проблематики». Мюнхен 1969. Стор. 223.
34. ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ТА ДИДАКТИЧНІ ПОРАДИ. Матеріали Вишкільного Курсу для учителів Суботніх Шкіл — Мюнхен, 23.—26. V. 1969. Мюнхен 1969. Стор. 92.

ЗМІСТ: В. Янів: Українська вдача й наш виховний ідеал (1—17); О. Кульчицький: Психологічні аспекти української освіти в діаспорі (18—39); Г. Васькович: Наші програми навчання (40—57); Б. Шарко: Українська пісня, як засіб національного виховання та навчання українознавства (58—63); М. Антохій: Дидактичні питання з ділянки української літератури (64—68); А. Жуковський: Історія й географія на викладах українознавства (69—75); В. Леник: Національне почуття в дітей мішаних подруж (76—82); В. Леник: Структурна побудова нашого шкільництва в Вільному Світі та Світова Координаційна Виховно-Освітня Рада (83—89); В. Я.: Історична довідка про учительський курс.