

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ**



ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНА ДУМКА УКРАЇНИ У КОНТЕКСТІ НАЦІЄТВОРЕННЯ

**Хрестоматія
За наук. ред. проф. Н. П. Дічек**

Електронне видання

**Київ
Педагогічна думка
2025**

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ

ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ



ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНА ДУМКА УКРАЇНИ У КОНТЕКСТІ НАЦІЄТВОРЕННЯ

Хрестоматія

За наук. ред. проф. Н. П. Дічек

Електронне видання

Київ
Педагогічна думка
2025

УДК 37:1](477)"185/200"(076,6)

Ф 56

*Рекомендовано до друку вченою радою
Інституту педагогіки НАПН України (протокол №16 від 26 грудня 2024 р.)*

Упорядники-автори:

Дічек Н.П., д-р пед. наук, професор, член-кореспондент НАПН України, завідувач відділу історії та філософії освіти Інституту педагогіки НАПН України;

Загородня А.А., голов. наук. співроб., д-р пед. наук, професор, відділу історії та філософії освіти Інституту педагогіки НАПН України;

Шевченко С.М., канд. пед. наук, старш. наук. співроб. відділу історії та філософії освіти Інституту педагогіки НАПН України; за участю **Максименко В.Д.**

Рецензенти:

Караман О.Л., доктор педагогічних наук, професор;

Курук О.І., доктор історичних наук, професор;

Кравченко О.О., доктор педагогічних наук, професор

Експерт – д.пед.н., проф. Головка М.В.

Ф56

Філософсько-педагогічна думка України у контексті націєтворення : хрестоматія / Інститут педагогіки НАПН України ; за наук. ред проф. Н. П. Дічек: [упорядники-автори: Дічек Н. П., Загородня А. А., Шевченко С. М.]; тех. участь Максименко В. Д. [Електронне видання]. Київ : Педагогічна думка, 2025. 487 с.

ISBN 978-966-644-765-7

У хрестоматія репрезентовано тексти-першоджерела (або уривки з них) українських учених, громадсько-освітніх діячів і педагогів, літераторів, що вперше цілісно відображають шляхи випрацьовування й розвитку ними (в межах України та діаспори, протягом другої половини ХІХ ст. включно до перших десятиліть ХХІ ст.) національної ідеї як осердя національної філософії освіти і педагогіки, а головне – як важливого чинника національного державотворення. Першоджерела доповнено біографічними довідками про авторів і примітками.

Зміст видання спрямовано на формування і поглиблення у споживачів наукової продукції національної самоідентифікації, почуття патріотизму, модернізації їхнього культурно-історичного знання й фахового світогляду, розуміння історичної пам'яті як поля ідейного змагання у гібридній війні.

Використання матеріалів хрестоматії (у комплекті з однойменною монографією) призначено для збагачення й оновлення лекційних курсів у закладах загальної середньої, передвищої й вищої освіти та в інститутах післядипломної педагогічної освіти України. Матеріали стануть в нагоді також у дослідницькій роботі науковців, здобувачів ступеня PhD, учителів, майбутніх освітян.

УДК 37:1](477)"185/200"(076,6)

ISBN 978-966-644-765-7

© Інститут педагогіки НАПН України, 2025

© Педагогічна думка, 2025

© Дічек Н. П., Загородня А. А., Шевченко С. М.

ВІД УПОРЯДНИКІВ

ШАНОВНІ ЧИТАЧІ!

Запропонована вашій увазі Хрестоматія є логічним змістово-текстовим доповненням до однойменної монографії «Філософсько-педагогічна думка України: аспекти ретроаналізу націєтворення» (автори Дічек Н.П., Саух П.Ю., Загородня А.А. (2025)).

У хрестоматії вперше крізь тематично дібрані тексти (або уривки з них) українських освітніх діячів, учених, письменників цілісно (і України, і діаспори) репрезентовано випрацьовування й розвиток упродовж значного історичного періоду (др. пол. XIX-третина XXI ст.) національної ідеї як осердя національної філософії освіти і педагогіки та важливого чинника національного державотворення. Отож, здійснено спробу актуалізації філософсько-педагогічної спадщини, репрезентованої у дібраних текстах (чи уривках із них) як питомого підґрунтя формування у сучасних споживачів наукової продукції почуття патріотизму і гордості за свою історію, тісно пов'язану з боротьбою за рідну мову та рідномовну освіту, усвідомленого ставлення до своєї національної ідентичності, національних цінностей, що виборювалися попередніми поколіннями патріотів-інтелектуалів.

До зібрання увійшли вагомі (деякі – оприлюднені вперше) твори українських інтелектуалів – громадсько-освітніх діячів, учених, педагогів, літераторів, які розкривали значення/призначення національної освіти для розвитку національної, рідномовної, дитиноцентрованої освіти та окреслювали шляхи її реалізації, зокрема й в суверенній Україні.

Аналіз творчої спадщини патріотів-інтелектуалів дав підстави для такого основного висновку – освіта була і залишається одним із вагомих чинників націєтворення і державотворення.

Структурно зібрання матеріалів складається з біографічної довідки про кожного діяча, тексту (текстів чи їх уривків) його твору, за необхідності – приміток до них. Стиль текстів діячів збережено.

Є підстави стверджувати, що створене на засадах ідейно-національної соборності пропоноване видання, особливо у купі з однойменною монографією, немає аналогів. Оскільки Хрестоматія призначена доповнювати першоджерелами зміст монографії, то укладачі вирішили подавати репрезентовані твори згідно з алфавітним порядком прізвищ їх авторів. Критеріями добору текстів стали: по-перше, представлення думок їх автора у монографії, по-друге, відповідність праць темі монографії.

Добір текстів, написання біографічних довідок, приміток здійснили науковці відділу історії та філософії освіти доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України Н.П.Дічек, доктор педагогічних наук, професор А.А.Загородня, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник С.М.Шевченко. До добору текстів долучався доктор філософських наук, професор, дійсний член НАПН України П.Ю.Саух, технічне упорядкування рукопису здійснила старший лаборант В.Д.Максименко.

Добре усвідомлюємо, що в одній Хрестоматії не можливо охопити ідейний спадок усіх авторів, причетних до означеної у виданні проблематики, і тим більше максимально охопити і подати тексти їхніх праць. Тому для зацікавлених дослідників лишається далеко «не зоране успадковане поле ідей».

Просимо зауважити, що видання подано в авторській редакції.

Автори щиро сердно дякують шановним рецензентам, а також усім, хто висловив конструктивні поради і побажання та критичні зауваги.

Окрема велика подяка доктору філософських наук, професору, дійсному члену НАПН України П.Ю.Сауху за консультаційну участь і поради.

ЗМІСТ

ВІД УПОРЯДНИКІВ

Андрущенко В.П. Предмет філософії освіти крізь “дух епохи”.....	9
Андрущенко В.П. Нездолання енергетика розуму – освіти, науки і культури – в стратегії цивілізаційного розвитку людства.....	13
Андрущенко В.П. Філософія освіти в постболонському просторі.....	29
Андрущенко В.П. Європейський педагогічний досвід та національні традиції: гармонізація пріоритетів.....	30
Балл Г.О. Система принципів раціогуманізму.....	40
Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: стратегія проектування.....	48
Бех І.Д. Життя особистості у смислоціннісному поступі.....	51
Боберський І. «Українському громадянину».....	62
Васильченко (Панасенко) С.В. Народня школа і рідна мова на Вкраїні.....	64
Васильченко (Панасенко) С.В. Талант.....	75
Ващенко Г.Г. Український ренесанс ХХ століття.....	78
Ващенко Г.Г. Виховання любові до Батьківщини (націоналізм і інтернаціоналізм).....	93
Винниченко В.К. Конкордизм. Система будування щастя: Етико-філософський трактат	97
Гогоцький С.С. Вступ до педагогіки.....	102
Грінченко Б.Д. На безпросвітному шляху. Про українську школу....	104
Грушевський М.С. Шкільна мова.....	116
Грушевський М.С. Не порозумнійшали.....	117
Грушевський М.С. Не дозволяти!.....	119
Грушевський М.С. Шкільна справа в Галичині.....	120
Грушевський М.С. Мова українська і руська.....	122
Грушевський М.С. Мова панська і мужицька.....	124
Грушевський М.С. Культура краси і культура життя.....	125
Донцов Д.І. Націоналізм. Зміст української ідеї — яскравість, виключність, всеобіймаючість.....	130
Драгоманов М.П. Народні школи на Україні серед життя і письменства в росії.....	137
Жарський Едвард. Українське шкільництво після 1950-их років....	161
Зеньковський В.В. Соціальне виховання, його завдання та шляхи...	168
Зеньковський В.В. Психологія дитинства.....	173
Зязюн І.А. Філософія педагогічної антропології.....	174
Короленко В.Г. Кілька думок про націоналізм.....	182
Кремень В.Г. Національна ідентичність як у мова самоздійснення української нації	187
Кремень В.Г. Сучасне мислення й освіта: методологічний концепт.....	191

Куліш П.О. До рідного народу.....	202
Куліш П.О. Передмова до «Граматки».....	203
Куліш П.О. Слово до письменних.....	204
Куліш П.О. Виховання дітей за підмогою школи.....	205
Куліш П.О. Зазивний лист до української інтелігенції.....	207
Куліш П.О. Дві мови, книжня і народня.....	219
Куліш П.О. Україна.....	228
Култаєва М.Д. Педагогічне мислення як регіональна онтологія і епістемологічна ситуація.....	230
Кульчицький Олександр. Чи всі мають світогляд?.....	241
Українка Леся. На роковини (присвячено Т.Г. Шевченку).....	244
Українка Леся. Лист до А. Ю. Кримського.....	245
Українка Леся. Волинські образки. 1. Школа.....	246
Ліницький П.І. Про виховання.....	253
Лутай В.С. Сучасні філософські засади реформування української системи «Освіта – Наука — Виробництво».....	262
Лутай В.С. Про стан розробки концептуальних засад філософії освіти в Україні та їх впровадження в педагогічну практику.....	273
Маккавейський М.К. Про педагогічні погляди К. Ушинського.....	283
Огієнко І.І. Наука про рідномовні обов'язки. Рідномовний Катехизис для вчителів, робітників пера, духовенства, адвокатів, учнів і широкого громадянства. Передмова.....	285
I. Рідна мова й народ.....	286
II. Держава й рідна мова.....	287
III. Найперші рідномовні обов'язки кожного громадянина.....	287
IV. Десять найголовніших мовних заповідей свідомого громадянина.....	288
V. Для одного народу — одна літературна мова.....	289
VI. Для одного народу - одна літературна вимова.....	292
VII. Для одного народу — один правопис.....	293
XII. Школа й рідна мова.....	294
XIII. Учитель і рідна мова.....	295
XIV. Батьки й рідна мова.....	296
XV. Мати й рідна мова.....	297
XVI. Молодь і рідна мова.....	297
XVIII. Молодь початкових шкіл і рідна мова.....	298
XIX. Середньошкільна молодь і рідна мова.....	298
XX. Вища школа й рідна мова.....	299
XXI. Студенти вищих шкіл і рідна мова.....	300
XXII. Учні чужомовних шкіл і рідна мова.....	300
XXIII. Позашкільна освіта й рідна мова.....	301
XXXIV. Мовне винародовлення.....	301
Пчілка Олена. Рідне слово.....	304
Пчілка Олена. Слово.....	304
Пчілка Олена. Українізація шкіл.....	305

Пчілка Олена. З автобіографічного нарису Олени Пчілки.....	306
Пчілка Олена. Українські народні легенди останнього часу.....	306
Попівнич М.В. Смысл і свобода.....	316
Стельмахович М.Г. Теорія і практика українського національного виховання.....	323
Стельмахович М.Г. Українська народна педагогіка.....	336
Стельмахович М.Г. Незалежній Україні – автентичну українську педагогіку.....	337
Сухомлинський В.О. Кімната казки.....	344
Сухомлинський В.О. Біля джерел життєвого ідеалу.....	351
Сухомлинський В.О. Не можна жити і дня без тривоги про людину».....	356
Федькович Ю.О. Україна.....	364
Федькович Ю.О. Осьмий поменник Тарасові Шевченкові на вічну пам'ять.....	366
Франко І.Я. Моя любов.....	371
Франко І.Я. Не пора, не пора, не пора... ..	372
Франко І.Я. Одвертий лист до галицької української молоді.....	372
Франко І.Я. Чого хоче галицька робітнича громада?.....	376
Франко І.Я. Шкідливість москофільства.....	379
Франко І.Я. Наші народні школи і їх потреби.....	381
Юркевич П.Д. Серце і його значення в духовному житті Людини за вченням слова Божого.....	384
Юркевич П.Д. Читання про виховання.....	394
Челпанов Г.І. Підручник психології (для гімназій і самоосвіти).....	397
Челпанов Г.І. Введення до філософії.....	403
Шевченко Т.Г. І мертвим, і живим, і ненарожденним землякам моїм в Україні і не в Україні моє дружнє посланіє.....	408
Шевченко Т.Г. Н. Маркевичу.....	416
Шевченко Т.Г. Мені однаково чи буду.....	417
Шлемкевич М.І. Сутність філософії.....	418
Янів Володимир. До великої мети.....	423
Янів Володимир. Вдача українця у світлі «виховного ідеалу» Г. Ващенко. (У ювілей 85-ліття автора). Вступні заваги.....	442

АНДРУЩЕНКО ВІКТОР ПЕТРОВИЧ

(1949)

український учений-філософ, доктор філософських наук, професор
дійсний член (академік) НАПН України,
член-кореспондент НАН України, заслужений діяч науки і техніки України

Народився 1 січня 1949 р. в с. Совинка Конотопського району Сумської області в сім'ї вчителів. Закінчив філософський факультет Київського університету імені Т.Г. Шевченка (нині - Київський національний університет імені Тараса Шевченка, або КНУ). Наукові дослідження В. Андрущенко розпочав із студентської лави. За наукову роботу «Співвідношення понять «людина», «індивід» «особистість» та «індивідуальність», оприлюднену на «Днях науки філософського факультету університету імені Тараса Шевченка» (1975), отримав першу премію Наукового товариства філософського факультету. Протягом 1978 – 1983 років працював асистентом, старшим викладачем кафедри етики і естетики, а протягом 1983 - 2003 років – старшим викладачем, доцентом, професором кафедри філософії гуманітарних наук цього ж вишу. Виконував обов'язки заступника декана філософського факультету, а згодом – заступника проректора КНУ імені Тараса Шевченка.

У 1995 – 1999 роках обіймав посаду заступника міністра, першого заступника міністра освіти України. Зробив вагомий внесок у реформування освітньої галузі, становлення національної системи освіти в Україні. За його керівництва і безпосередньої участі здійснено формування нормативно-правового поля української освіти в добу незалежності (причетний до підготовки проєктів Законів України «Про вищу освіту», «Про державну підтримку позашкільної освіти» та інші). У 1999 – 2000 роках керував діяльністю робочої групи з підготовки «Національної доктрини розвитку освіти України» (2002). Ініціатор розроблення проєкту документу «Педагогічна конституція Європи» (2013).

Протягом 1999 - 2005 рр. працював директором Інституту вищої освіти АПН України. Від 2003 р. і донині – ректор Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (від 2023 р. виш має назву Український державний університет імені Михайла Драгоманова).

Основні праці: «Ідеологічна ефективність культури» (1988); «Сучасна соціальна філософія» (1996; у співавт.); «Історія соціальної філософії» (2000); «Культура. Ідеологія. Особистість» (2002; у співавт.); «Соціальна робота» (у співавт.); «Інтелектуальний потенціал нації: погляд у ХХІ століття» (у співавт.); «Беловеж'є. Україна 1991-1995. Леонид Кравчук» (1996, у співавт.); «Роздуми про освіту» (2004, 2008); «Соціальна філософія: історія, теорія, методологія» (у співавт.); «Організоване суспільство» (2006); «Українська культура у європейському контексті» (2007; у співавт.); «Основи сучасної філософії освіти» (2009; у співавт.); «Ціннісний дискурс в освіті в епоху глобалізації та інформаційної революції» (2009); «Філософія. Природа, проблематика, класичні розділи» (2009; у співавт.), «Феномен освіти: у 5-ти книгах» (2020).

Особливе місце у багатоаспектній науковій тематиці вченого займає комплексна проблема філософії, змісту та модернізації освіти. Її освоєнню присвячені колективна праця за участю В. Андрущенко «Науково-освітній потенціал нації» (кн. 1-3 (2002), цикли статей, опублікованих в часописах «Практична філософія», «Вища освіта України», «Новий колегіум», «Директор школи» та ін.

До вагомих освітніх надбань вченого належить підручник з філософії для учнів старших класів загальноосвітніх шкіл, ліцеїв і гімназій «Вступ до філософії. Великі філософи» (Київ-Харків, 2004 р.).

У межах створеної академіком В. Андрущенком наукової школи розробляються проблеми філософії освіти, модернізації української освіти в контексті вимог Болонського процесу; стратегії розвитку вищої педагогічної освіти та підготовки вчителя в умовах демократичних та ринкових перетворень, глобалізації та становлення інформаційного суспільства; світоглядної проблематики, соціокультурних орієнтацій та виховання студентської молоді; трансформації гуманітарної освіти; стратегічних питаннях державної освітньої політики, зокрема, статусу глобальних цінностей і функцій освіти в системі суспільної організації та самоорганізації.

Віктор Андрущенко

ПРЕДМЕТ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ КРИЗЬ «ДУХ ЕПОХИ»

Філософія і педагогіка в предметному полі освіти
(уришок)

Проблеми освіти без перебільшення належить до найскладніших і найсуперечливіших не лише в педагогічній філософській науці, але й в науці загалом. Мова йде про філософію освіти як *загальну парадигму* організації і змісту всього того знання – наукового і позанаукового, – яке через освіту ми передаємо учням і студентам, про світоглядні цінності, які виховуються, зрощуються в процесі навчально-виховної діяльності, визначеність духовного світу особистості, який формується в школі і вузі і який визначає її особистісну позицію, роль і способи поведінки в суспільстві.

У першому наближеному розгляді помічаються дві категорії: «філософія» і «освіта». Яким чином вони проникають одна в іншу і яку «якість» створюють, формуючи синтетичну реальність – «філософію освіти»?

Філософія – це наука і світогляд, метод і методологія, логіка й теорія цінностей (ідеологія), які виконують гносеологічну, світоглядну, аксіологічну і багато інших функцій. Причому, як стосовно буття загалом, так і його окремих підрозділів, зокрема. В цьому контексті ми говоримо про філософію як *особливу сферу* духовно-практичного засвоєння світу і, водночас, як про сутність того дійства (процесу, відносин), яке розгортається у просторі і часі. У першому випадку мова йде про філософію в її класичному розумінні як онтологію і гносеологію, соціальну філософію і філософію історії, логіку і аксіологію. В другому – про філософію науки і культури, філософію історії і політики, філософію права і релігії. Означену низку «філософій» можна, очевидно, продовжувати. Наразі немає підстав, за якими ми можемо «відмовити» у праві на існування такій відносно самостійній галузі пізнання, як *філософія освіти*. А оскільки це так, потрібно осмислити цей феномен у такому самому обсязі і визначеннях, як філософія права, релігії, науки

чи культури. В інтелектуальній історії людства відома тісна взаємодія філософії і педагогіки. Будь-яка педагогічна система завжди своїм підґрунтям мала певну філософську систему, а будь-яка філософська система як прикладне втілення реалізувалася через педагогічні принципи та ідеї. Те, що ці сегменти науки, культури, духовного життя суспільства як такого пов'язані одне з одним, – очевидно. І педагогіка, і філософія займаються ЛЮДИНОЮ, формуванням її духовного світу, загальної культури, *підготовкою до життя* в самому широкому розуміння цього слова. Проблемою є інше: яким чином і на яких засадах здійснюється їхнє органічне поєднання, що конкретно означає створений на цій основі синтез, яку функцію він виконує і як змінюється в історичному просторі і часі?

Заглиблення в історію розвитку філософії і педагогіки дає підстави для висновку про те, що всі великі і видатні педагоги, як правило, були водночас відомими філософами і, навпаки, – практично кожен великий філософ, як правило, завершував «будівництво» своєї філософської системи *етикою*, головний зміст якої складали вчення про мораль, теорія освіти і виховання. Візьмемо, наприклад, античних мислителів. Фалес і Демокріт, Сократ і Платон, Аристотель і Парменід. Хіба вони були лише філософами? Хіба вони не бачили життя? Хіба їх не цікавила доля людини, її навчання і виховання? Звичайно, були, бачили, цікавила. Їхні етичні погляди – це чиста (теоретична) педагогіка. Лише з тією різницею, що висловлювалася вона на відповідному категорійному рівні, систематизовано і у відповідності до загально-світоглядних установок тієї доби. І не менше. Те саме можна сказати й про великих педагогів. Руссо і Коменський, Пирогов і Дистервег, Толстой і Ушинський, Макаренко і Сухомлинський. Всі вони були не лише знаменитими педагогами, але й видатними філософами, оскільки намагались осмислити всезагальне, наблизити його до ЛЮДИНИ, опрацювати механізми переведення в площину конкретної навчально-виховної діяльності. Цей взаємозв'язок є, звичайно, не випадковим. Філософія і педагогіка є науками про людину, яка живе в суспільстві, виконує певні соціальні ролі, реалізується (або не реалізується) в ньому як особистість. Підготовка до життя – здобуття знань, формування необхідних вмінь і навичок, світоглядної і моральної позиції, загальної культури тощо, тобто, становлення людини як особистості – складає основний зміст педагогічної науки. Центальною є ця проблематика і у філософії. Саме тут розгортається предметне поле співробітництва цих, здавалося б, таких різних областей пізнавальної і практичної діяльності. Саме тут здійснюється їхня взаємодія. «Саме тут, – як мовили давні, – Родос», де ми «маємо стрибати», якщо хочемо

проникнути в сутність проблеми, а не обмежитися зовнішніми, дотичними характеристиками. Зрозуміло, кожна з означених дисциплін «добирається до людини» своїми пізнавальними засобами, виконуючи при цьому свої специфічні завдання. «Різність» предметів філософії і педагогіки у науковій літературі відображена належним чином. Що ж стосується їхньої єдності, то розмова лише розпочинається. Характерно, що вона розгортається як розмова про *філософію освіти*.

Сутність освіти

Як відомо, освіта (англ. – «education»; нім. – «bildung»; грецьк. – «paideia») – є суспільний процес (діяльність, інституція) розвитку і саморозвитку особистості, пов'язаний з оволодінням соціально значущим досвідом, втіленим у знаннях, вміннях, навичках творчої діяльності, чуттєво-ціннісних формах духовно-практичного освоєння світу. Освіта – це, насамперед, процес суб'єкт-суб'єктної взаємодії учителя (педагога) і учня (студента), спрямованої на передачу (засвоєння) знань, формування вмінь і навичок, виховання культури мислення і почуття, здатності до самонавчання і самостійної життєтворчої діяльності.

В якому б вимірі не розглядався цей процес, його головними фігурантами завжди залишаються учитель і учень. Перший постає переважно у якості носія суспільно вивіrenих знань, досвіду, культури, другий – у якості його реципієнта; перший – «сіє добре, вічне, справедливе», інший – трансформує його у власний духовний світ, світогляд і культуру; перший – навчає і виховує, другий – навчається і виховується. Все це і є освіта – навчання і виховання підростаючого покоління, яке йде на зміну старшим і якому «належить майбутнє».

Принциповим, при цьому, є положення про те, що означений процес має суспільний характер, тобто здійснюється у суспільстві суспільним чином і за суспільно визначеними стандартами. Які б індивідуальні форми не набував він у тому чи іншому історично конкретному типіві культури чи субкультури, врешті-решт саме суспільство визначає його сутність і спрямованість, пріоритети і цінності, мету і спосіб організації. І хоч та чи інша людина періодично відчуває дискомфорт і своєрідне, як писав Фройд, «незадоволення культурою», хоча вона і намагається, за словами Альберта Камю, «подолати абсурд», спричинений суперечностями, й нерідко «виривається» за межі наявної, суспільно-узгодженої культури, блискуче демонструє свої індивідуально-творчі здібності, все, зрештою, повертається на свої місця: її «геніальний прорив» стає суспільним надбанням, а вона сама – генієм або божевільним, видатною, історичною постаттю або пересічною особистістю, значення якої визначається суспільним чином, конкретно-історично. І не інакше.

Так здійснюється людська життєдіяльність. Освіта ж є механізмом її відтворення на індивідуально-особистісному і суспільному рівнях. Причому, індивідуальне в особистості, як правило, є унікальним і неповторним, суспільне – тим, що «делегується в освіту» як вимога конкретно-історичного типу культури. Якщо педагогіка, головним чином, вивчає механізм означеного делегування, то філософія, насамперед, опікується ідеалом – визначенням якості і змісту своєрідного «духу епохи», на якому базується цей тип культури, виробництва, спілкування і який «делегується» в освіту як суспільно визначена вимога, норма, стандарт чи ідеал.

Саме у цьому вимірі (і не більше!) філософія й постає у якості теорії освіти. Оскільки ж філософське засвоєння світу розгортається як досягнення всезагального, вона (філософія) виконує в освіті методологічну функцію, визначення способу здійснення якої складає предметне поле такого напрямку філософствування, як філософії освіти. Філософія, таким чином, є теорією й методологією освіти.

З погляду філософії, освіта (і виховання) є трансформацією «духу епохи» у структуру свідомості, світогляд, духовний світ, культуру і загальне єство особистості. Трансформований засобами освіти «дух епохи» стає її (особистості) стрижневою підвалиною, визначає співрозмірність (або неспіврозмірність) людини з її добою. Через освіту (культуру, виховання) цей дух визначає суспільно вагомі параметри особистості. Філософія ж освіти корегує, по-перше, його суспільну якість і значення; по-друге, ефективність реалізації педагогічними заходами в умовах і можливостях наявного типу культури; по-третє, відповідність загальноцивілізаційним магістралям розвитку людства у загальноісторичному аспекті.

«Дух епохи» як загальна парадигма розвитку освіти

«Дух епохи» – поняття складне і далеко не однозначне. У різних філософських системах воно характеризується по-різному. Разом з тим, від знаменитих «тіней печери» – великого Платона, через «абсолютну ідею» не менш великого Гегеля і «дух капіталізму» їм співмірного Вебера, «ноосферу» нашого знаменитого земляка Володимира Вернадського, і «пункт Омега» не менш знаменитого Тейяр-де-Шардена проглядається дещо спільне, що й можна розглядати у якості конструктивного начала культуротворення особистості засобами освіти. Зупинюся на цьому більш детально.

Поняттям «дух» активно користувались античні мислителі. У перекладі з латинської і грецької поняття «дух» буквально звучить як «повітря, що рухається», «подих» (як носій життя). У Гете це поняття означає ні що інше, як «саме життя». Християнство пов'язує з ним сутність Бога («Бог є дух»). У деяких культурах «дух» трактується як «сутність землі і світу», «ідейний зміст мистецького твору», «всезагальний

характер будь-чого». За Гегелем, «дух епохи» («дух часу») (нім.) – є сукупністю ідей, характерних для певного періоду; за Гете – це сутність епохи, яка виявляється в конкретних речах, відносинах і особистостях. До речі, в розгорнутому вигляді поняття «дух епохи», «народний дух», «корпоративний дух» і т. ін. вперше функціонують саме у Гете.

Не заглиблюючись у деталі, – це тема окремого дослідження, – слідуючи за Миколою Гартманом, спробуємо осмислити «дух епохи» («об'єктивний дух») як якість, яка узагальнює мову, виробництво і техніку, панівні цінності і мораль, діюче право, домінуючий тип поглядів і настроїв, світогляд, нормативне мислення.

Перша і основна складова змісту «дух епохи» формується, насамперед, як філософське узагальнення, пояснення і оцінка сенсу, причинних зав'язків і тенденцій розвитку буття людини у світі, яке розгортається в наявних формах культури. Другою складовою є порівняння означеного сенсу із досвідом історії, тобто з сенсом буття людини у світі загалом – як узагальнене бачення «таємниці соціального» (С. Франк) як такого. Третю складову становить прогноз перспективи людського розвитку, його джерел і спонукальних чинників. «Дух епохи», таким чином, є ні чим іншим, як філософським узагальненням найвеличніших наукових і культурних надбань, виходячи з яких людство вибудовує свою соціальність, проектує майбутнє, готує до життя в ньому підростаюче покоління.

В. Андрущенко
Філософія освіти: навчальний посібник / за заг. ред. А. Андрущенка і І. Предборської. К.: Вид-во НПУ ім. МП Драгоманова. С. 6-11.

Віктор Андрущенко

НЕЗДОЛАННА ЕНЕРГЕТИКА РОЗУМУ – ОСВІТИ, НАУКИ І КУЛЬТУРИ – В СТРАТЕГІЇ ЦИВІЛІЗАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ЛЮДСТВА

Проблема розуму, розумного начала історії, здавна була предметом посиленої уваги людства. До її осмислення звертались наймудріші мужі цивілізації, особливо філософи та духівники. Вважається, що найбільш переконливо на світанку цивілізаційного розвою людства про неї заявили сім мудреців світу, а далі – такі видатні мислителі, як Конфуцій, Платон і Аристотель. Вагоме слово «про розум» висловили Августин Блаженний та Фома Аквінський, інші представники середньовіччя. Актуальною ця тема стала в період Відродження, Просвітництва та Нового часу. Вольтер і Руссо, Кант і Гегель, Фейєрбах і Маркс, Енгельс та інші дослідники фактично поставили її в один ряд з такими філософськокультурологічних проблемами, як співвідношення духу і матерії,

основи гносеології, сутність духовно-практичного освоєння світу, місця і ролі в освіті таких форм свідомості, як наука і політика, мистецтво і мораль, релігія тощо. Своєрідний гімн розуму подарували людству засновники та провідники німецької класичної філософії, зокрема Іммануїл Кант та Фрідріх Георг Гегель. В наші дні ця проблема осмислюється такими західними дослідниками, як Джим Аль-Халілі, Ернст Вайцзеккер, Тоні Джадт, Мічо Кайку, Елвін Ловінс, Джон Стюарт Міл, Йелле Роймер, Тім О'Райлі, Ніл Фергюсон, Мільтон Фрідман, Чарльз Тейлор, Єлвін Тоффлер, Ювал Ной Харарі. Серед українських дослідників, які залишили щодо неї серйозні напрацювання, слід назвати насамперед Василя Кременя, Леоніда Губерського, Тетяну Андрущенко, Костянтина Ващенка, Віля Бакірова, Валерія Бебика, Михайла Бойченка, Богдана Гаврилишина, Семена Гончаренка, Івана Зязюна, Сергія Клепка, Марію Култаєву, Віталія Курила, Василя Мадзигона, Олексу Онищенка, Лесю Панченко, Наталію Радіонову, Петра Сауха, Світлану Сисоєву, Василя Ткаченка, Назіпа Хамітова, багатьох інших дослідників. І все ж, незважаючи на обсяг наукових публікацій, на сьогоднішній день означена проблема залишається своєрідним «таїнством за семи печатями». Вчені сумніваються у достовірності знань щодо природи і сутності розуму, джерел його походження та розвитку, ролі в системі пізнання та соціально-історичній практиці. Проблема «розуму» потребує до себе все більш посиленої уваги. Зупинюсь на цьому більш детально.

Сила розуму

Розмірковуючи над проблемою «розуму», я побоювався висловлювати вголос думки, в яких був не впевнений ані тоді, ані зараз. Оказія подарувала мені можливість «розговоритись» щодо них у вигляді жарту. Якось, перебуваючи у відрядженні у складі делегації поважних ректорів провідних українських університетів України на чолі з третім Президентом Віктором Ющенком, поселившись в чудовому готельному номері міста Таллін (Естонія), ми затіяли дискусію про Україну, місце і роль у світовій культурі, перспективи розвитку, а головне – про основні джерела енергії, освоєння й нарощування яких забезпечує зростання цивілізації загалом і України зокрема. Кожен з нас висловлювався відверто й однозначно. Спокійна атмосфера й напрочуд чудова кава сприяли, заохочували, підштовхували кожного до оприлюднення власних утаємничених думок і висновків. Відчувалось, що кожен розмірковував над означеними проблемами не один рік, а головне – кожен був готовий відстоювати власний погляд «до хрипоті голосу».

«Історично та на сьогодні першим й основним джерелом енергії, – впевнено сказав тодішній ректор Національного університету біоресурсів та технологій (1984–2014) Дмитро Мельничук, – є Сонце. Енергія, отримана від Сонця у вигляді тепла та світла є

важливим чинником у багатьох хімічних та біохімічних процесах, значною мірою керує кліматом та погодою, а відтак є енергетичною основою життя. Удосконалення технологій використання сонячної енергії й надалі має бути основою енергетики світу», – підкреслив він.

Далі слово взяв не менш шанований в Україні вчений і педагог, ректор Київського національного університету імені Тараса Шевченка (1985– 2008), академік Віктор Скопенко: «Основу-основ майбутньої енергетики забезпечить не стільки Сонце, скільки хімічна енергія – енергія зв'язку молекул, яку можна перетворити в інші види енергії за допомогою хімічних реакцій і використати. Хімічна енергія може бути перетворена або в тепло, як, наприклад, при горінні, або в електричну енергію, як, наприклад, в гальванічних елементах. Іноді хімічні реакції супроводжуються світінням, тож частина хімічної енергії в них перетворюється в світлову. Тим паче, – підкреслив Віктор Васильович, – що хімічна енергія горючих корисних копалин – один із основних видів енергії, що його використовує людство на сучасному етапі розвитку». Не погоджуватись з його доводами було практично неможливо.

Дискусія продовжувалась. Слово взяв ректор Київського національного технічного університету (КПІ) імені Ігоря Сікорського (1992–2024), академік Михайло Згуровський: «Світ вже довів, сказав він, що основним джерелом енергії є «ядерна енергія», – сказав він. – Її джерела невичерпні, а сила – неймовірна. Незважаючи на ті негаразди, які виникли в результаті смертоносних і вкрай руйнівних аварій на деяких атомних електростанціях світу, ця енергія є найдешевшою й найбільш екологічно безпечною».

Моя повага до цих учених завжди була високою. І не тільки моя. Їх визнає і поважає весь учений світ. І питання про те, чи мав я (будучи філософом) право втрутатися в дискусію компетентних представників природничих наук, змушувало мене помовчувати. «Дискусія за кавою» та неформальна обстановка, між тим, взяли верх. Чи то серйозно, чи у вигляді жарту, я сказав буквально наступне: «Джерела енергії, які Ви, шановні колеги, розглядаєте як основні і найбільш перспективні, вже давно відомі людству. Вони використовуються й будуть використовуватись надалі. Однак є джерело, про яке більшість вчених-винахідників може тільки мріяти. Це розум, енергія якого «рухає» не тільки предмети, але й цілі цивілізації, все людство, «Сонце і світила», як і любов, оспівану великим Данте в неперевершеній «Божественній комедії». Відшукати «ядро» розуму, розщепити його, вивільнити енергію (як в результаті розщеплення атому) – ось основне завдання, яке стоїть перед людством у контексті пошуку невичерпного джерела для розвитку цивілізації», – підсумував я і замовк.

Хтось усміхнувся, інший скептично поглянув на мене як «на філософа», а загалом всі замислились. Дискусія якось непомітно зійшла нанівець, і ми тихенько розійшлись по власних готельних номерах. Проте над проблемою «енергії» розуму я продовжую розмірковувати й сьогодні. Відчуваю, для її освоєння моєї «сили» розуму явно не вистачає, а тому й розповідаю про свій «невдалий жарт» у контексті дискурсу, яким переймається практично весь учений світ¹.

Сила розуму неймовірна. Її авторитет безсумнівний. Її можливості безмежні. Вона (ця сила) ще не розгадана, її природа ще не зовсім освоєна, а головне – не використовується людьми належним чином. Широку популярність здобула думка, висловлена в 1936 році в передмові до книжки Дейла Карнегі «Як завойовувати друзів і впливати на людей»², про використання людиною можливостей мозку усього лише на 10%³. Дехто з учених приписує цю думку такому велету науки, як Альберт Ейнштейн. Інші посилаються на професора соціології Школи міжнародних досліджень університету Тренто (Італія) Вінсента Делла Сала, частина вчених вважають її міфом, не підтвердженим ніякими теоретичними чи експериментальними дослідженнями⁴.

Народна віра в силу розуму

Залишаючи цю тему для більш глибокого вивчення, відзначу, що «силу» розуму незалежно від відсотку її використання сучасною людиною не заперечує ніхто. Все більш поширеною є оцінка цієї сили як наймогутнішої (з усіх енергій Космосу), яка може бути спрямована як на руйнування, так і на творчість. Незаперечні факти, що неодноразово спостерігаються у повсякденному житті, засвідчують, що завдяки її проникливості так звані віщуни (перемітники, чаклуни, ворожбити, чародії, характерники, чорнокнижники, знахарі, пророки, мольфари, провісники, волхви, ворожбити) – реальні люди з надприродними здібностями – можуть не тільки передбачати майбутнє, але й впливати на нього, змінюючи в той чи інший бік⁵. Багато хто вважає, що вони володіють даром лікування багатьох хвороб, які не піддаються сучасній медицині; можуть викликати ті чи інші природні стихії (дощ, вітер, виверження вулканів, землетруси), впливати на долю

¹ Андрущенко, В. У пошуках свободи. Історіософія української культури від найдавніших часів і до наших днів. Київ: Видавництво Людмила. 2023.

² Carnegie, D. How to win friends and influence people. New York: Simon and Schuster. 1936.

³ Карнегі, Д. Як здобувати друзів і впливати на людей. Пер. з англ. І. Іванченко. Київ: КМ-БУКС. 2020.

⁴ Гаммонд, К. Чи дійсно ми використовуємо лише 10% свого мозку. BBC news Україна. 26 жовтня 2017. URL: <https://www.bbc.com/ukrainian/vert-fut-41751478>

⁵ Лозко, Г. Віщуни; Вогнепоклонство; Волхви та ін. Колодний, А., & Лобовик, Б. (ред.). Релігієзнавчий словник. Київ: Четверта хвиля, 1996. С. 65.

людини, підштовхувати її до певної дії або ж відвертати людину від неї; викликати чи припиняти закоханість тощо.

Достатньо згадати французького астролога, оракула, лікаря і алхіміка Нострадамуса, пророцтва якого так чи інакше знаходять підтвердження в сучасному світі. Щоправда, більшість академічних джерел відкидають уявлення про те, що він мав справжні надприродні пророчі здібності й стверджують, що асоціації між світовими подіями і чотиривіршами Нострадамуса є наслідком неправильного тлумачення або неправильного перекладу (іноді навмисного)⁶. Деякі вчені стверджують, що прогнозам Нострадамуса характерна розпливчастість і неточність, їх можна застосувати практично до будь-яких подій. Проте багато науковців, політиків звертаються до них як до джерела, яке пояснює минуле і передбачає майбутнє, і аж ніяк не наважуються відкинути їх як непотріб.

Не менш суперечливою й загадковою є особистість сліпої болгарської мешканки, відомої як баба Ванга (Вангелія Пандева Гуштерова)⁷. Її прихильники приписують їй екстрасенсорні здібності, здатності до лікування, передбачення майбутнього. Десятки, а може, й сотні тисяч людей у всьому світі цікавляться (і довіряють!) її пророцтвам, які, здавалося б, не мають під собою достатніх (з погляду наукової прогностики) підстав. Поширеними нині є свідчення про надприродні можливості так званих мольфарів. В українській гуцульській культурі так називають чоловіків, котрим приписується наділеність надприродними здібностями і які поєднують риси знахаря, чарівника та ворожбита. Вважається, що сила впливу мольфарів охоплює такі напрями, як розгадування віщих снів, позбавлення від вроків, зняття заклять, знахарство, насилання лиха на людей, їхню худобу та майно⁸. Життєопис і діяльність Карпатських мольфарів яскраво представлено літературою та мистецтвом, чисельними переказами простих громадян, усною народною творчістю (Михайло Коцюбинський, Роман Іванчук, Наталія Щерба та інші).

Можна було б навести ще декілька десятків-сотень свідчень про людей, які володіють надприродними розумовими здібностями й впливають (чи впливали в минулому) на хід історії, долі людей чи не в усіх культурах світу. Хтось вірить, інший називає це чаклунством, третій офіційно приховує своє ставлення до них, а неофіційно –

⁶ Amani, M. R., & Nostradamus, M. de. Les Propheties de Nostradamus: Texte integral et commentaires. CreateSpace Independent Publishing Platform. 2016/1555.

⁷ Charles River Editors. Baba Vanga: The Controversial Life and Legacy of the Influential Bulgarian Mystic. Independently published. 2021.

⁸ Стафійчук, О. Магічні таємниці мольфарів. Харків: Клуб Сімейного Дозвілля. 2021.

звертається за підтримкою. Та справа не в цьому. «Сила» розуму існує. Це факт, який потрібно вивчати. Переконалий, саме вона залишиться найбільш вагомим джерелом енергії для збереження, продовження, нарощування життєтворчої потенції людства.

Природа розуму

Що ж таке «розум» і чому його втрата (чи відхід від нього) так боляче позначається на сучасній історії розвитку цивілізації? Зупинюсь на цьому більш детально.

Розум є такою ж властивістю людини, як і дихання. Людина народилась, заявивши про себе першим подихом (криком) і водночас першим поглядом на світ «допитливими очима». Щоправда, її початковий розум був «розумом немовляти», закладеним генетикою суспільства і батьків, «зародок (можливість) розуму» («розум у потенції»), а далі – як і сам розвиток людини: дитячий, підлітковий, юнацький, зрештою, розум дорослої людини – «дорослий розум» *Homo sapiens*, який все більше зростає, мужнів, утверджувався в міру потреби в ньому (і його реалізації) в процесі історичної еволюції людини.

Перші паростки «дорослого розуму» стали помітними вже на початку історії. Як більш розлогі, потужні й самостійні (осмислені) вони заявили про себе в період існування найдавніших цивілізацій – Стародавнього Єгипту, Древнього Китаю, Шумеро-Вавилонського царства та трипільської культури. А може, й раніше. Культуру, яку вони залишили нащадкам, уявити собі, нібито вона з'явилась сама собою, неможливо. Щоправда, існують легенди щодо «занесення розуму з Великого Космосу», як «дар землянам» представниками більш високої цивілізації. Між тим, навіть попри численні публікації швейцарського письменника, уфолога та кінорежисера Еріха фон Денікена⁹, поки що беззаперечних доказів та фактів, які б не викликали запитань, не оприлюднено.

Імовірно, розум має земне походження. Його елементи визрівали поступово, стали помітними вже в період дикості і варварства. Але це були лише його (розуму) первинними паростками, які пробивали собі дорогу у світ, часто-густо наштовхуючись на частокіл таїнств, непосильних освоєнню їх малопотужними інтелектуальними засобами. Численні спроби людини щодо освоєння означених таїнств народжували первинні (більш ранні) форми духовно-практичного способу освоєння світу, зокрема міфологію та релігію. Це також був розум, однак ще не достатньо сильний, потужний, проникливий. Відповідальність за більш-менш адекватне освоєння світу взяло на себе таке формоутворення розуму, як філософія. Пізніше в цю ж нішу увійшла наука.

Відомий дослідник розуму Ювал Ной Харарі (нар. 1976 р.) поставив і більш-менш переконливо дав відповідь на запитання, коли виник розум, які основні етапи він пройшов

⁹ Däniken, E. von. Chariots of the Gods? New York: Berkley Books. 1999.

в історії власної еволюції, утвердився в статусі, в якому ми розуміємо й приймаємо його сьогодні. Вченим доведено, що відлік цього процесу ведеться від утвердження «людини розумної», більш-менш підтвердженими фактами існування якої сьогодні датується часом близько 300 тисяч років давності¹⁰. Еволюція людського розуму здійснювалась у тісних обіймах життєвого процесу в єдності (й на основі) духовно-практичного (практичного і пізнавального) освоєння дійсності. Утвердження розуму супроводжували неймовірні злети і болючі провали. У нас є всі підстави для припущення, що у статусі, за яким ми визнаємо універсально стійке, цивілізаційне існування *Homo sapiens*, розум утвердився по лінії «осьового часу історії», поняття якого введено у філософію і всебічно обрнтовано знаменитим німецьким дослідником Карлом Ясперсом (1883–1969). Аналізуючи соціальні процеси, що здійснювались в період переходу від ранніх до розвинених цивілізацій, філософ звернув увагу на ті якісні зміни, які виникли у світі. За його оцінкою, час, що тривав між VIII–III ст. до н. е., вибухнув такими інноваціями, які докорінно змінили плин світової організації і порядку. Людство стало свідком новітнього ідейносвітоглядного осмислення дійсності, що сформувалось у так званих «центрах випереджального розвитку» (Греція, Палестина, Іран, Індія та Китай); відчуло силу авторитетного голосу «вчителів людства» (Піфагора, Сократа, Платона, Аристотеля, Ієремії, Заратустри, Будди, Гаутами, Лао-Цзи, Конфуція); розпочало важкий і тернистий шлях переосмислення трансцендентно-сакральних першооснов буття, усвідомлення причетності кожної конкретної людини до таких сутностей буття, як Логос, Яхве, Брахма, Дао; вибухнуло здобутками в літературі та мистецтві, псалмами царя Давида, розквітом авторської лірики та образотворчого мистецтва, особливо в Давній Греції та Палестині, римлян та Китаю. За версією німецького філософа Карла Ясперса, в цей час формуються перші світові релігії та потужні імперії, закладаються основи класового суспільства, викристалізуються основні форми власності та ринкових відносин, облаштування політичного порядку, форми суспільної свідомості, категорії філософського мислення, утверджується нова якість життя, культура, якісно вищий цивілізаційний статус людини і суспільства¹¹.

Означені зміни, підготовку та впровадження яких забезпечували розум і праця людини, змінили їх самих: праця стала більш осмисленою, а розум – більш проникливим і життєво-практичним. Саме в цей час розум локалізувався як предмет власного теоретичного (філософського) аналізу. Перші свідчення про його природу, можливості і сутність надає людству легендарний давньогрецький поет, філософ та історик,

¹⁰ Харарі, Ю. Н. *Sapiens: Людина розумна. Коротка історія людства*. Пер. з англ. Я. Лебеденка. Харків: Клуб Сімейного Дозвілля. 2016.

¹¹ Jaspers, K. *Vom Ursprung und Ziel der Geschichte*. Zürich: Artemis-Verlag. 1949.

неперевершений майстер поетичного слова, автор безсмертних поем «Іліада»¹² й «Одіссея» Гомер¹³. Логічно припустити, що саме цей мислитель паралельно з найголовнішими мудрецами ранніх цивілізацій окреслив предметне поле та завдання (основне покликання) розуму. А разом вони визначили функції розуму, його роль в житті людини і суспільства.

Численні розповіді Гомера присвячені природі і людям, розумному способу облаштування житла, ведення господарства, торгівлі, міжнародних відносин, військових зіткнень цілком адекватно (для того часу) вводять читача у парадокси «змагань розуму самим з собою», запрошують його (читача) до пізнання істини, задля пошуків якої розум напружує свої сили. Розлогі сюжети присвячені аналізу антиподів розуму. Дослідник аналізує такі з них, як хитрість, підлість і зрада, пограбування, піратство, різної тяжкості злочини, розбійництво тощо. Особливу увагу мислитель приділяє опису такого суспільного явища, як війна. У своїх міркуваннях, узагальненнях і порадах Геродот спирався на наявний його часу суспільний та індивідуальний досвід, зокрема міркування особистостей, які закріпились в історії як такі, яким «боги відкрили сенс життя та реальність Всесвіту», сформували здатність передавати їх людям, застосовувати на практиці (чародії, віщуни тощо).

Дослідження розуму в історії філософії

Відомими й шанованими, мудрими й ерудованими в Елладі, яку здавна вважали колискою європейської культури, вважались Фалес Мілетський (640–546 рр. до н. е.), Солон Афінівський (640–559 рр. до н. е.), Біант Прієнський (590–530 рр. до н. е.), Піттак Мітиленський (651–569 рр. до н. е.), Клеобул з Лінда (540–460 р. до н. е.), Місон з Хен (VI ст. до н. е.), Хілон зі Спарти (VI ст. до н. е.). Їх мудрість продовжили: передфілософи Орфей, Лін, Ферекід, Епіменід, Акусилай; представники Мілетської школи філософії – Фалес, Анаксимандр, Анаксімен; піфагорійці – Піфагор, Алкмеон, Ксенофан, Парменід; мислителі елейської школи – Зенон Елейський, Мелісс; атомісти – Левкіпп, Демокріт; софісти – Протагор, Продік, Горгій, Гіппій; когорта філософів, які не входили до будь-якої школи – Геракліт, Емпедокл та ін. Причому більш пріоритетним вважалося не просто володіння знаннями, а вміння їх у потрібний момент застосувати на практиці. Знання, здобуті досвідним шляхом, також входили в скарбницю людського розуму. Поєднуючись, вони досягали нової духовної якості – мудрості. Зовсім не дивно, що саме мудреці Стародавньої Греції вважаються першими, хто пролив світоч знань на темні тоді ще

¹² Гомер. Іліада. Пер. із старогр. Б. Тен; вступ. ст. А. Білецький ; Ін-т л-ри ім. Т. Г. Шевченка НАН України. Харків: Фоліо. 2006.

¹³ Гомер. Одіссея. Пер. із старогр. Б. Тен; Ін-т л-ри ім. Т. Г. Шевченка НАН України. Харків: Фоліо. 2004.

народи Старого Світу. Саме їм приписується систематизація накопиченого доти людством досвіду і реалізація його на прикладі власного життя. Цілком закономірним є твердження, що першими серед перших теоретиків, хто проник у таємницю людського розуму, є античні мислителі Платон та Аристотель.

Видатний античний мислитель Платон був одним із перших, хто поставив і намагався «докопатися» в цьому питанні до істини. Недарма ж в одній зі своїх головних праць він акцентує увагу на «справедливості», для розуміння якої мобілізує і напружує всі наявні (і приховані) в конкретиці того часу пізнавальні можливості. В цьому далеко не простому процесі він уповас насамперед на розум, який, на думку мислителя, прояснить, підкаже, наставить на шлях істинний, виведе на широкий простір раціонального мислення та практичної діяльності.

Розум (за Платоном) – «деміург», який є не тільки інструментом пізнання природи та свого місця в ній, але й засобом, який формує контури майбутнього (омріяного) світу, параметри його змін. Саме в розумі філософ бачить ту непереборну силу, яка спонукає до дії, заряджає енергією творчості до все нового й нового світоперетворення¹⁴.

Намагаючись зрозуміти «силу» розуму, Платон заглиблюється в його природу і сутність, джерела формування і функціональне визначення, роль в житті людини і суспільства. Він ставить питання, інтерпретує й намагається визначитись з цим поняттям у системі таких категорій, як «інтелект», «мудрість», «мислення», «свідомість», «духовність» тощо. І хоча для їх ясності у Платона, як і в усіх ранніх мислителів, хто намагався проникнути у таїнство розуму, ще не доставало необхідного пізнавального матеріалу, все ж контури їх співвідношення і функціональне навантаження ним визначено досить реалістично.

Доволі проникливо природу та сутність розуму описали представники такого філософського напрямку, як раціоналізм. Його прибічники – Бенедикт Спіноза, Рене Декарт, Готфрід Ляйбніц, Імануель Кант, інші відомі філософи наголошують на першості й компетентності розуму в пошуках правди. Вони представляють розум як вищу (у порівнянні з розсудком) ступінь освоєння світу, пізнання сутності речей у перспективі їх розвитку, яке здійснюється на категоріальному рівні з одночасним проникненням в їх внутрішню природу, взаємозв'язок та перехід одна в одну. «У вченні Канта розсудок і розум вперше чітко розрізняються як рівні мислення: на розсудковій ґрунтується наукове знання, на розумі – філософія (метафізика)... Згідно з Кантом, на відміну від функції

¹⁴ Платон. Держава. Пер. з давньогр. Д. Коваль. Львів: Апріорі. 2021.

розсудку, розум виконує не конститутивну (таку, що примножує знання), а регулятивну функцію – упорядкування, систематизації набутого розсудком за єдиним принципом»¹⁵.

У формі нищівної критики антиподів розуму (безсмертної сатири «Похвала Глупоті») у буквальному розумінні оспівує нідерландський філософ Еразм Роттердамський (1466–1536). Його знаменитий вислів «людину людиною робить розум» назавжди увійшов у золотий фонд гуманістичної культури людства. За його розумінням, людська глупота, яка з'являється в їх середовищі за різних обставин і причин, становить повний контраст до глибокої мудрості, ерудиції та культурності. Розум і тільки розум є тією непереборною силою, яка окрилює людину, веде її сходами зростання¹⁶. Міркування знаменитого нідерландського філософа продовжили і поглибили представники європейського просвітництва.

Ескіз історичної картини прогресу людського розуму створює французький письменник, філософ, математик і політичний діяч Жан Антуан Ніколя Кондорсе (1734–1794). На його думку, суспільний прогрес відбувається винятково завдяки постійному зростанню сили людського розуму. Він вважав, що саме розум «підказує» людству найважливіші зміни, які ведуть до зростання і розквіту. Практично всі соціальні катаклізми, повчав філософ, мають під собою одну основну причину – відхилення від розуму, зневага до нього, розрив з ним. Людина, що «загубила (втратила) розум», стає демонічною силою історії. Вона здатна на все, навіть на те, що суперечить людській природі, характеру і принципам¹⁷. Уже в ті часи Ж. Кондорсе виступав за ліберальну економіку, вільну й рівну для всіх освіту, конституціоналізм, а також соціальну рівність для людей усіх рас і рівні права жінок. Його ідеї та праці, що втілювали ідеали епохи Просвітництва і раціоналізму, залишаються актуальними і в наші дні.

Своєрідний гімн розуму подарували людству представники німецької класичної філософії, особливо Іммануїл Кант і Фрідріх Гегель. Перший майстерно описав так звані різновиди розуму – «теоретичний» та «практичний», відобразив їх взаємодію в процесі «обробки» пізнавального матеріалу, здобутого чуттєвістю. Кант стверджував, що будь-яке людське знання розпочинається з почуттів, переходить потім до розсудку і завершується в розумі: «...усяке людське пізнання починає зі споглядань, переходить від них до понять і

¹⁵ Булатов, М. Розсудок і розум. Шинкарук, В. (ред.). Філософський енциклопедичний словник. Київ: Абрис, 2002. С. 555–556.

¹⁶ Роттердамський, Е. Похвала глупоті. Домашні бесіди. Пер. з лат. В. Литвинова, Й. Кобова. Київ: Основи. 1993.

¹⁷ Бадентер, Е., & Бадентер, Р. Кондорсе (1743–1794): інтелектуал у політиці. Пер. з фр. С. Глухова. Київ : Юніверс. 2008.

закінчує ідеями»¹⁸. «Розсудок становить для розуму такий самий предмет, як чуттєвість для розсудку. Справа розуму – зробити систематичною єдність усіх можливих емпіричних дій розсудку, так, як розсудок пов’язує через поняття Різноманітне явищ і підводить [його] під емпіричні закони»¹⁹. Намагаючись подолати суперечності, в які потрапляв розум, особливо при розгляді «речі в собі» і «речі для нас» Кант вводить поняття «антиномій», на які наштовхується розум і які не може розгадати. Тож Кант відступає від свого ж зауваження про «всесильність розуму», обмежує його. Антиномії – не під силу розуму, – робить висновок вчений²⁰.

Саме з переосмислення цього висновку й розпочав вибудовувати власне вчення про розум знаменитий Гегель: виявити, розпізнати й відшукати рішення непримиренних суперечностей, завдяки яким визріває антиномія, розум зможе, за умови, якщо що він охопить її (антиномію) як суперечність, вважає філософ. Гегель реабілітує силу розуму, підкреслює його роль не тільки в пізнанні, але й у процесі життєдіяльності людини загалом. Все дійсне з необхідністю є розумним, а все розумне з необхідністю є дійсним, – стверджував він і переконливо демонстрував це на прикладі дійсності права і недійсності його порушення – злочину: «Через злочин щось змінюється, і предмет існує в цій зміні, але це існування стає протилежністю себе самого, а отже, воно в собі недійсне. Недійсність полягає в тому, що право усунуте як право. Та саме право як абсолютне не може бути усунутим, отже, прояв злочину недійсний у собі, і ця недійсність стає сутністю злочинної дії. Але те, що недійсне, має проявити себе як таке, тобто виставити себе як те, що має бути покараним... Дійсне право проявляє себе усуненням цього порушення, саме цим усуненням право демонструє свою чинність і стверджує себе як необхідне опосередковане буття»²¹. При цьому під «дійсністю» він розумів ту вищу реальність світового й історичного процесу, в якій здійснюється закономірний рух духу. В дійсності, за Гегелем, втілюється необхідність особливого у загальному: «Дійсність – це завжди єдність загальності й особливості, розгортання загальності на особливості, які виступають самостійно, хоч вони тримаються й зберігаються всередині цілого. Якщо цієї єдності немає, то тут щось не дійсне, хоча й можна було припустити, що воно існує. Погана держава – така, яка лише існує, хворе тіло також існує, але не має дійсності як такої. Відрубана рука ще виглядає як рука й існує, але вона не дійсна; справжня дійсність становить необхідність: те, що дійсне, необхідне всередині себе. Необхідність полягає в

¹⁸ Кант, І. Критика чистого розуму. Пер. з нім. І.Бурковського. Київ: Юніверс. 2000. С. 403.

¹⁹ Кант, І. Критика чистого розуму. Пер. з нім. І.Бурковського. Київ: Юніверс. 2000. С. 385.

²⁰ Кант, І. Критика чистого розуму. Пер. з нім. І.Бурковського. Київ: Юніверс. 2000. С. 335.

²¹ Гегель, Г. В. Ф. Основи філософії права, або Природне право і державознавство. 2000. С. 94-95.

тому, що ціле розділене на понятійні відмінності й що цей розділ становить міцну й тривалу визначеність, яка не мертвотно-міцна, а постійно породжує себе в розпаді. Суттєвою приналежністю довершеної держави виступає свідомість, мислення; тому держава знає, чого вона хоче, й знає це як мислене. Оскільки знання перебуває в державі, то наука також перебуває в ній, а не в церкві»²². Ця необхідність права та його різновидів втілена у розумності соціальних інституцій, таких як шлюб, майнове право, держава тощо: «Забезпечення, закріплення й тривалість вдоволення потреб тощо – властивості, через які ці інституції спочатку пропонують себе, – все це не що інше, як форми загальності й облаштування, коли в цих предметах стають дійсними розумність, абсолютна кінцева мета»²³. Таким чином, дійсність розумного у Гегеля завжди дуже соціально конкретна і саме тому необхідна.

Вплив розуму на розвиток суспільства

І що характерно, кожен із видатних філософів, культурологів, педагогів, хто своїми роздумами, узагальненнями, прогнозами створював (малював) загальну картину авторитету і значення людського розуму, наголошував на необхідності його зрощення, виховання, окультурення засобами освіти та просвітництва. Освіта у їх розумінні трактувалась як яскравий ліхтар, що освітлює шлях у майбутнє. Відсутність такого освітлення рано чи пізно збочить людину на манівці або ж приведе її до прірви²⁴.

Незаперечним є й те, що сила розуму, незалежно від того, звідки вона взялась (генетично успадкована від батьків чи ще від більш далеких предків, чи зрощена іншими засобами), розподіляється між людьми далеко нерівномірно. Більшість людей живе, мислить і діє традиційним для тієї чи іншої епохи чином. Є люди більш розвиненого, поглибленого розуму. Зрештою, є особистості, які своїм розумом перекривають всі видимі і невидимі кордони освоєння дійсності, виходять за горизонти вже пізнаного світу, замислюються над невідомим й, висловлюючи доведені (або не доведені) припущення, розгортають контури наявного знання, продукують інноваційні прориви. У суспільстві існують також особистості, розумність яких не піддається будь-якому раціональному виміру. Називаючи їх «мудрецями», люди з глибокою повагою прислуховуються до їхніх мудрих порад, намагаються зрозуміти їх сенс та торувати за ними у своє майбутнє. Найбільш потужними серед них є представники «науки наук» – філософії, яка здавна

²² Гегель, Г. В. Ф. Основи філософії права, або Природне право і державознавство. 2000. С. 234-235.

²³ Гегель, Г. В. Ф. Основи філософії права, або Природне право і державознавство. 2000. С. 181.

²⁴ Андрущенко, В. Організоване суспільство. Проблема організації та суспільної самоорганізації в період радикальних трансформацій в Україні на рубежі століть: Досвід соціально-філософського аналізу: у 2 кн. Київ: Знання України. 2018

визначається як «любов до мудрості». І хоча не кожен філософ заслуговує на загальне визнання «наймудрішої людини», серед цієї когорти є особистості, величати яких можна лише умовно, все ж саме до філософів люди дослухаються найбільше, придивляються до них якомога пильніше, приймають їх вчення як пораду до дії найбільш довіриливо.

Такої ж довіри й поваги заслуговують ті представники різних галузей знання та практики, пізнавальні потужності яких піднялись до осмислення фундаментальних основ (загальних закономірностей) буття природи, людини, культури і Великого Космосу. Бачити всезагальне, уміти проникнути в його категоріальний контекст, оприлюднити з прозорим розумінням його гуманістичної сутності, підказати людям (людству) єдино правильний шлях до його втілення у реальність – саме в цьому полягає розгадка великого таїнства розуму, любов до нього як найбільш продуктивної енергії життєтворення.

Класові антагонізми вибудовують між людьми штучно створені бар'єри, інспірують суперечності, підштовхують до зіткнення. Люди потужного розуму і пересічні громадяни впродовж історії часто опинялись по різні сторони барикад. Гірку чашу «зіткнення різноспрямованих сил розуму» випили не тільки окремі особистості, але й цілі народи. Народ, який здійснив «мисленнєвий прорив», утверджується як провідний у світі, а народ, який у силу різноманітних історичних обставин відступає від розуму, як правило, стає злочинним. Він забороняє вільнодумство, переслідує інакомислячих, практикує приниження людей, жорстокість і насильство, веде несправедливі війни...

Приблизно до таких же наслідків приводить домінування розуму, «який заблукав» у перипетіях історії й сучасного життєвого процесу. Його провідники стають сліпцями, «провідниками сліпців», які ведуть народ до прірви. Яскравим прикладом останнього у світовій історії є поширення у 18-20 столітті «облудливого розуму» Маркса-Енгельса-Леніна. Довгий час творців марксизму-ленінізму величали чи не «геніями всього людства». Нині ситуація змінюється «до навпаки». І все ж назвати цих учених і політичних діячів нерозумними людьми неможливо. Вони помилились. Їх розум схибив. Марксизм «намалював» таку картину майбутнього, обґрунтував такі шляхи і сили для його звершення, які ніколи і ніде, ні за яких умов не зможуть реалізувати ніякі народи світу. Хіба що народи-збоченці. «Карл Маркс не володів багатством і не командував армією, однак ідеї, які він нашкрывав у читальній залі бібліотеки Британського музею, окреслили курс усього XX століття й далі, спотворивши життя мільярдів людей»²⁵.

Мабуть, ми не до кінця зрозуміли геніальний вислів Гегеля про те, що «все розумне є дійним, все дійне є розумним». Як на мене, його сенс корениться в усвідомленні ролі

²⁵ Пінкер, С. Просвітництво сьогодні. Аргументи на користь розуму, науки та прогресу. 2019. С. 351.

розуму в житті людства, утвердження людини у статусі *Homo sapiens*. З подачі Фрідріха Енгельса всі ми були впевнені в тому, що «праця створила людину». І хоча це положення не можна трактувати прямолінійно, воно діє досі, ми його приймаємо й щораз апелюємо до нього як до істини в останній інстанції. Досить розумні, креативні й самостійні дослідники якось випустили з виду, що людину формує не проста (чиста) праця, а розумно обумовлена, вмотивована, цілеспрямована, яка здійснюється за допомогою знарядь праці, виготовлених з застосуванням розуму. Осмислена праця докорінно відрізняється від інстинктивно обумовленої. Перша з них здійснюється цілеспрямовано й осмислено, за «мірками бідь-якого виду» живих істот, тобто має людський характер, друга – інстинктивний, за мірками лише свого виду, тваринний. Звісно, елементи розуму завжди наявні в «тваринній праці». Тварина також мислить, міркує, припускає, передбачає, вірить, сподівається, любить... На розумову здатність тварин звертав увагу у свій час Аристотель. До вивчення «тваринного розуму» долучались учень Чарлза Дарвіна Джордж Роменс, а також такі відомі вчені, як Іван Павлов, Едвард Толмен та інші дослідники²⁶. За висновками вчених, «людський розум» є на порядки вищим за тваринний. Він функціонує на категорійному рівні, має універсальний характер, вирізняється глибиною й широтою осягнення світу, а головне, упереджуючи прикладання «своїї сили» до дійсності, спочатку вибудує майбутній процес, осмислює його мету й можливі наслідки у своїй власній голові. Згадаймо Марксів наратив щодо відмінності свідомої творчості архітектора і бджоли: архітектор, навіть найгірший, може виправити свої помилки, а бджола діє завжди хоч і досконало, але шаблонно.

Кому не зрозуміло, що людська праця потребує неабияких розумових здібностей і зусиль щодо пізнання навколишнього світу, предметів природи, їх властивостей, власне створеного світу культури. Працюючи, людина пізнає, а пізнаючи – працює ще більш ефективно і якісно. Справедливим є й інше: праця і розум, пізнання і практика зливаються в єдиному процесі життя і розвитку людини. Людина утверджується завдяки поєднанню розуму та праці, в ході якої вона створює культуру. Розум в історії у поєднанні з працею відіграє таку ж засадничу роль, як і праця у поєднанні з розумом. Їх єдність формує інтелектуально-дієвий стрижень історії. Відхід від розуму деформує працю, а вслід за нею весь історичний процес, створює суперечності та катаклізми. Альтернативою розуму є безглуздя, бездумність, абсурдність, дурисвітництво, крайнім виявом якого у всі часи вважалась війна.

²⁶ Пер. із старогр. Б. Тен; Ін-т л-ри ім. Т. Г. Шевченка НАН України. Харків: Фоліо. Доценко, В. В. Зоопсихологія: навчальний посібник. Харків: Харківський національний університет внутрішніх справ. 2019.

Безглуздя пронизує весь історичний процес. Щоправда, його формовияви мінливі. Нерідко воно вибухає ідеями (і діями), про які ті чи інші народи мріяли все життя. «Безумству храбрых поем мы песню!», – захоплено вигукував Максим Горький. І помилявся. Безумство може забезпечити тільки тимчасовий успіх і не більше. Інколи воно ледь жевріє й заявляє про себе лише окремими невмотивованими виявами. Однак, нерідко буває й таке, що ті чи інші народи (під його невмотивованим тиском) здійснюють такі кульбти, які аж ніяк не узгоджуються із законами розуму, елементарним життєвим досвідом, загальноприйнятними нормами. У цьому випадку вони підходять до межі, за якою розпочинається «колективний злочин». І хоча споконвіків «злочинні народи» – загарбники, гвалтівники, лиходії – намагаються виправдатись, пояснити свої недолугі, нерозумні вчинки «раціонально», історія рано чи пізно відділяє кукіль від пшениці та доводить до свідомості людей незаперечний висновок.

Як писав Гегель, у час універсально розвиненої рефлексії під будь яке положення можна підвести достатнє обґрунтування²⁷. Справді, історія дає багато прикладів «теоретичних пояснень» здійснених діянь як нібито незаперечних, єдино правильних, які насправді з часом виявлялись, якщо й не помилковими у буквальному розумінні цього поняття, то принаймні не безальтернативними. Очевидно, найбільшим безглуздям історії були загарбницькі війни, особливо дві світові. За підрахунками аналітиків, Друга світова війна загалом забрала життя понад 50 мільйонів ні в чому не винних людей: «Загальні втрати військових та цивільного населення під час війни за різними даними становлять від 50 до 75 мільйонів людей»²⁸. Руйнації, завдані нею людству, раціональному підрахунку практично не піддаються. Інакше як безглуздям це назвати важко. Між тим, історія повторюється. Сьогоднішній путінський режим здійснює нічим не обґрунтовану агресію в Україну. Руйнує, нищить, вбиває, викрадає дітей, катує мирне населення...

Звісно, у кожному конкретному випадку винуватців безглуздя знаходили, засуджували і карали. Однак, факт залишається фактом: у різні часи, за різних обставин історичні злочинці жили і скоювали свою ганебну справу. Здавалося б, вони були різними. Проте це не зовсім так: всіх їх об'єднує беззаперечне – перед скоєним злочином вони втрачали розум, зневажали людський досвід, нехтували етично-моральними принципами, які вистраждала цивілізація.

²⁷ Гегель, Г. В. Ф. Основи філософії права, або Природне право і державознавство. 2000. С. 35.

²⁸ Пер. з англ. Я. Лебеденка. Харків: Клуб Сімейного Дозвілля. Штогрін, І. Друга світова війна. Втрати України. Радіо Свобода. Офіційний сайт. 8 травня 2023. URL: <https://www.radiosvoboda.org/a/druha-svitova-viyna-vtratyukrayiny/31438354.html>

Є й ще одна модифікація розуму, яка проявляється в культурі багатьох народів світу. Це так зване «горе з розуму», яке переживають люди, з одного боку, відступивши від нього й ставши на шлях безумства, або ж, набагато випередивши свій час й розумово піднявшись над обставинами, пропонують варіанти рішень, до яких людська маса ще не готова, яких вона не розуміє, а тому й відторгає, насміхаючись над «розумниками» чи караючи їх. Про таких люди кажуть, що вони «народились не в той час і не в тому місці». І справді, сотні «розумників», що претендували на істину в останній інстанції, потерпали від нерозуміння з боку основної маси людності. Нерідко, відійшовши від звично обґрунтованої істини, вони скочувались на шлях свавілля, зривались у прірву безумства. В культурі, до речі, означені сюжети й оцінки простежуються від часів «Іліади» Гомера, який, возвеличуючи героїв Троянської війни, зробив спробу відкрити людям очі на її (війни) безглуздість і жорстокість. Подібну оцінку війни підсилили Ернест Гемінгвей, автор знаменитого роману «Прощай, зброя»; американські письменники Курт Воннегут («Бійня номер п'ять, або Хрестовий похід дітей») та Джозеф Геллер («Пастка-22»), один з найпотужніших письменників XX сторіччя, німецький літератор, лауреат Нобелівської премії Гюнтер Ґрасс («Бляшаний барабан»), українські письменники Олесь Гончар («Прапорonosці», «Людина і зброя») та Сергій Жадан («Інтернат»), десятки, сотні, тисячі інших «інженерів людських душ» різних народів і культур, які не тільки не приймали, але й засуджували війну як найістотніше безглуздя історії. Надовго обігнавши свій час, вони закликали до миру, співпраці й солідарності народів. На жаль, «вожді», які затівали міжнародні бійні, не тільки цинічно «не чули їх», але й нерідко переслідували.

XXI століття є століттям повноформатного усвідомлення людством смислу і сенсу історії, чинників її розвитку, значення загальнолюдських пріоритетів, а особливо ролі розуму в історії. Людство, здається, усвідомило й біди, які падають на цивілізацію в результаті відходу від розуму, його принципових настанов і вимог. Народи світу, зрештою, зрозуміли переваги порядку над соціальним хаосом і суперечностями політичної невизначеності. Між тим, усвідомлення виявилось недостатньо повним і дієвим. Керівництвом до дії у більшості країн світу воно не стало. Над планетою досі витає облудливий, безглуздий і лукавий дух, запущений марксизмом.

В нову аферу безглуздя (до речі, також заснованого на марксизмі) втягнули українців, а разом з ними і багато народів світу, російський агресор путін та його злочинна кліка. Незважаючи на уроки мудрості віків, рашизм знову зазирнув у «скриню Пандори», розв'язав нову війну, яка практично перетворюється у світову і становить нині найбільшу загрозу для людства. Здається, «розум цивілізації» знову, як і в минулі роки, «задрімав», а як відомо, «сон розуму породжує чудовиськ». І тільки перемога над рашистами,

облаштування світу за українською формулою миру може повернути людство у царину розуму, справедливості і свободи. Люди мають зрозуміти просту істину: іншого шляху немає! А повести всіх нас цим шляхом має «розум» – наука, освіта, і культура, які в своїй взаємодії і взаємній доповнюваності створюють той інтелектуальний, духово-розумний фундамент цивілізації, який наповнить наші розгублені душі трепетом любові й працелюбним стремлінням до щастя.

Андрущенко В.
Нездолання енергетика розуму – освіти, науки і культури – в стратегії цивілізаційного розвитку людства. Філософія освіти. 2024. №30 (1). С. 56-74.

Віктор Андрущенко

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ В ПОСТБОЛОНСЬКОМУ ПРОСТОРІ

Розроблення цієї проблематики актуалізує Указ Президента України Віктора Ющенка «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні» (липень 2005 р.). Враховуючи перспективи інтеграції України до Європейського Союзу, підкреслюється в Указі, в державі має бути здійснена низка освітніх інновацій, головними серед яких є розроблення та затвердження програми роботи з обдарованою молоддю; забезпечення реалізації процесу інформатизації освіти; зміцнення демократичних засад в освіті; удосконалення процесу прогнозування потреби суспільства педагогічних кадрів; створення національної системи моніторингу якості освіти; викорінення хабарництва; розвиток студентського самоуправління і вдосконалення виховної роботи; радикальне поліпшення фінансування галузі та ін. Банально, але факт: теоретичні розвідки мають передувати практиці. На жаль, здавалося б, такі зрозумілі для побутового мислення питання, як, скажімо, фінансування галузі, виховна робота у виші, боротьба з хабарництвом тощо, залишаються «відкритою книгою» для сучасної педагогічної теорії. Малодослідженим з погляду соціокультурної динаміки ціннісних орієнтацій залишається студентство, особливо випускники вищих навчальних закладів. Їхня світоглядна позиція в контексті отримання так званого «першого робочого місця» та «відпрацювання» за призначенням у наукових розвідках сучасних юнологів ледь проглядається.

Далеко не вичерпали свого конструктивного змісту затверджені свого часу Держава програма «Освіта. Україна ХХІ століття» та «Національна доктрина розвитку освіти /країни у ХХІ столітті». Актуальною є тематика, що виходить з означених документів: цілі й завдання освіти; стратегічні пріоритети розвитку освіти; національний характер світи; доступність і якість освіти; неперервність освіти — освіта впродовж

життя; економіка та управління; педагогічні кадри; соціальне забезпечення і захист учасників навчально-виховного процесу; інтеграція системи освіти України в європейський і світовий освітній простір; етапи й ресурси реалізації доктрини. Теоретичний супровід їх провадження є завданням безпосередньої практичної значущості.

Водночас означена проблематика загалом відома вже не лише науковцям у галузі освіти, а й широкому колу педагогічної громадськості. Публікації з проблем розвитку освіти в контексті Болонських декларацій, з якими я мав змогу ознайомитись в останні роки, багато в чому дублюються. І це зрозуміло. Болонські домовленості вже давно перейшли рубікон теорії й розгортаються в практичній площині, актуалізуються на рівні провадження в практику національних освітніх систем. І хоча тут виникає низка цікавих для теоретичного розгляду і актуальних з погляду конкретної практики проблем, як на мій погляд, магістраль філософського прогнозу розвитку освіти XXI століття сьогодні вийшла за межі Болонського процесу. Завдання сучасної філософії освіти полягає у визначенні контурів цього виходу; далі — дослідження детермінувальних факторів і суті; нарешті — можливих ризиків, суперечностей та їх уникнення з метою забезпечення освіти для потреб XXI століття. Мова йде про філософію розвитку освіти в постболонському просторі. На моє глибоке переконання, її розроблення становить той інтегрувальний стрижень, навколо якого мають бути сконцентровані наші науково-педагогічні пошуки. Який вигляд матиме цивілізація в XXI столітті; які виклики сформує вона до людини, її загальнокультурної й освітянської підготовки; яким чином має зреагувати на це інститут освіти; чи залишаться в своїй сутності незмінними головні інститути, завдяки ким нині функціонує освітня галузь; яка доля очікує на університети; якими за змістом технологіями стануть стосунки між головними суб'єктами освітянського процесу в контексті інформаційної революції; чи можемо ми визначити нині головні тенденції розвитку вищої освіти? — ось низка першочергових питань, на які хотілося б почути відповіді через публікації в нашому часописі. Редколегія з вдячністю прийме актуальні наукові розвідки з власною авторською постановкою проблеми.

Андрущенко В.
Філософія освіти в постболонському просторі. Вища освіта України. 2006. №1. С. 5-7.

Віктор Андрущенко

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ДОСВІД ТА НАЦІОНАЛЬНІ ТРАДИЦІЇ: ГАРМОНІЗАЦІЯ ПРІОРИТЕТІВ

Взаємодія європейських та національних пріоритетів в освіті є проблемою, в залежності від вирішення якої та чи інша система освіти є конкурентоспроможною і

затребуваною, або ж вживаною лише в рамках традиційно національної культури. Тоталітарні суспільства означені пріоритети «розводять» і протиставляють; демократичні – узгоджують. Сучасні об'єднавчі процеси в європейському просторі потребують аксіологічного узгодження і взаємодії систем освіти, виховання на цій основі людей, здатних до сприйняття і розуміння одне одного, налагодження ефективної співпраці. Останнє аж ніяк не означає нівелювання національного. Воно було, є і буде тією основою, яка визначає обличчя народу, його характер і унікальність у структурі народів і культур світу. З іншого боку, національне не може бути трактованим як «вивищення» одного народу над іншим. У взаємодії національних особливостей якраз і виявляється культурне розмаїття загальнолюдського – тієї унікальної основи для толерантного сприйняття, розуміння, поваги і співробітництва народів і культур, які прямують у майбутнє.

Загальноосвітньою тенденцією у здійсненні освітніх реформ у розвинутих європейських країнах є, насамперед, зміни в управлінні освітою. Відбувається перерозподіл відповідальності за прийняття рішень між різними рівнями управління – державою і громадськістю. Реформи управління освітою на макрорівні (на рівні національних систем освіти) полягали, перш за все, у прогресивній децентралізації управління і делегуванні значних повноважень громадянському суспільству. Управління освітою переважно ґрунтується на демократичних (виборних) засадах за широкої участі громадськості, і контроль за освітянським процесом здійснює головним чином позавідомчий орган.

У європейських країнах склалась стійка традиція активного громадського обговорення проблем розвитку системи освіти. Важливість проблеми виводить її за межі професійних дискусій. В обговореннях беруть активну участь і формулюють свої рекомендації не лише фахівці у сфері освіти, управлінці й батьки, а й політики, представники ділових кіл, міжнародні організації – від ЮНЕСКО і ОВСР до Всесвітнього банку, МВФ і СОТ. Така пильна увага до освіти пояснюється тим, що освіта сьогодні – це стратегічний ресурс, який забезпечує досягнення успіху не лише певним індивідам, виробникам, а й країнам загалом. Щодо останніх, то освіта стає також і чинником забезпечення національної безпеки²⁹.

Реформи в західних країнах відбуваються за умов уважного ставлення і врахування дії загальноосвітніх і національних культурних традицій. «Традиції потрібні, – наголошує британський соціолог Ентоні Гіденс, – і завжди продовжуватимуть існувати, бо вони

²⁹ Бойко А. І. Проблеми розвитку системи освіти в умовах ринкових трансформацій. *Вища освіта України*. 2008. №2. С. 35. С. 34–38.

надають життю тягlosti й форми. Ось візьмімо за приклад академічне життя. Кожен в академічному світі працює всередині традицій. Навіть академічні дисципліни як певні цілісності – як-от економіка, соціологія або філософія – мають традиції. Причина тут у тому, що ніхто не в змозі працювати на підставі повної еkleктики. Без інтелектуальних традицій ідеї не мають ніякого стрижня чи спрямування»³⁰.

Що стосується інновацій, звичайно, академічні традиції підлягають змінам, вони еволюціонують відповідно до вимог інформаційного суспільства, яке не зможе успішно функціонувати, не оновлюючи та не нарощуючи свій науково-освітній потенціал. Насамперед утверджується традиція безперервної освіти. У міжнародних документах вона задекларована як необхідна умова розвитку особи, її здібностей і конкурентоспроможності на ринку праці. Вона вважається на сьогодні головною інновацією і є важливою стратегією для Європи, яка дозволить у майбутньому створити європейське суспільство, з якого утворюється суспільство прогресу, здатне забезпечити Європі незалежність від економічних і суспільнополітичних загроз інших держав. Зусилля в справі розвитку безперервної освіти в Європі мають не тільки культурні особливості і локальне значення, а також є засобом для індивідуального і колективного самоствердження. З цих причин в останні роки проблема навчання протягом усього життя стала однією з головних проблем інститутів Європейського Союзу, а конкретно – Європейського парламенту і Ради Європейського Союзу. У резолюції Ради Європейського Союзу від 27 червня 2002 р. з питання навчання протягом усього життя підкреслювалося, що безперервне навчання має складатися з формального навчання (у системі шкільного навчання), навчання, крім формального (курси, навчання, конференції) та неформального (література, ТВ, Інтернет, власний досвід), з дошкільного віку до часу після виходу на пенсію³¹.

Необхідність розробки європейських рамок кваліфікації для навчання протягом усього життя підкреслювалася в спільних звітах Ради та Комісії у 2004 і 2006 рр., коли впроваджувалася програма «Освіта та навчання 2010». Обома цими інститутами Європейського Союзу в той час було розроблено та прийнято рішення від 15 грудня 2004 р. стосовно питання про єдині рамки спільноти для гарантії прозорості та компетенції – «Europass», а також спільна рекомендація від 18 грудня щодо питання про ключові компетенції в процесі навчання протягом усього життя. «Europass» – це п'ять зразків

³⁰ Гіденс Е. Нестримний світ: як глобалізація перетворює наше життя / К. : Альтерпрес, 2004. С. 37. 100 с.

³¹ Куля Е. Непрерывное образование в XXI веке в документах институтов европейского союза / Е. Куля, М. Пенковска. Образование через всю жизнь. Непрерывное образование для устойчивого развития : труды Международного Сотрудничества ; под ред. Н. А. Лобанова и В. И. Скворцова. СПб., 2010. С. 134. С. 133–137.

документів, які можна буде збирати з метою підтвердження своїх кваліфікацій і компетентностей, отриманих на території всієї Європи. Завдяки цьому кваліфікації стануть чіткішими і легкими для розуміння в різних країнах і системах в Європі, і будуть досягнуті дві головні, поставлені перед ними, мети – посилення мобільності громадян між країнами-учасницями Союзу і полегшення їм безперервного навчання³².

Співвідношення необхідних інновацій та традиційної складової в освіті останнім часом стає предметом гострих дискусій, оскільки, хоча необхідність та користь інновацій незаперечна, цей процес також може містити певні загрози. Загострення конфлікту між «консервативно-охоронною» та «інноваційною» орієнтацією носіїв цих типів мислення і стає запорукою перетворень в освіті. Свого розв'язання потребує й проблема збільшення дистанції між інноваційними освітніми проектами, кількість яких останнім часом зростає у геометричній прогресії, і можливостями їх реалізації. Як правило, вони потребують докорінних змін у системі освіти: створення нової інфраструктури, яка була б здатна забезпечити реалізацію інноваційного проекту, запровадження нових стратегій управління. Багато в чому саме несформованість цього предметного складника простору освіти стає причиною руйнування його інноваційного потенціалу, суттєво стримуючи можливості синхронізації соціокультурних прагнень суспільства і професіонального їх забезпечення в освітній галузі. Крім того, традиційна система освіти недостатньо враховує особливості соціального механізму зміни поколінь. Ідеться про розуміння історії людства як послідовного чергування поколінь, «...кожне з яких використовує матеріали, капітали, виробничі сили, передані йому всіма попередніми поколіннями; в силу цього дане покоління, з одного боку, продовжує успадковану діяльність вже у змінених умовах, а з іншого – видозмінює старі умови у ході абсолютно зміненої діяльності»³³. Перша частина цього механізму зв'язку між поколіннями зорієнтована на необхідність вносити корективи в систему освіти у зв'язку зі зміненими умовами. Друга, що засвідчує змістовні зміни у самій діяльності, фактично не репрезентована як в освітній практиці, так і в проектах нових освітніх систем. Вони все ще звернені в минуле, яке детермінує зміст освіти і соціально-педагогічні способи його трансляції. Саме так утверджується консервативно-охоронний характер освітньої діяльності. Пристосовуючи старий зміст до принципово нових умов, ми можемо лише наздоганяти соціальну дійсність з її невичерпним прагненням до змін. Таким чином, виникає необхідність переходу до випереджального

³² Там само. С. 136.

³³ Марченко О. В. Трансформація сучасного простору освіти: тенденції та пріоритети. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2011. № 4. С. 67. С. 62–68.

характеру функціонування освітніх систем, їх переорієнтації із засвоєння минулого на відкриття (проектування) майбутнього.

Європейська аксіологічна традиція заснована на підґрунті раціоналізму та являє собою протягом історії різноманітні його інваріанти. Тому сучасна європейська освіта постає як система раціональних способів впливу на особистість відповідно до соціально значущих цілей. Раціональні методи виховання й освіти розроблялися в Європі з часів античності. Освіта на основі принципів раціональності постає найважливішою цінністю сучасного суспільства, без якої неможливе ні збереження його морального і пізнавального базису, ні випереджальний розвиток, що дозволяє говорити про освіту як умову збереження і виживання суспільства. Найважливішою системотворчою ознакою європейської освіти є принцип раціональності як стрижень європейської культури, як метод організації внутрішнього змісту європейської освіти³⁴.

Стійка європейська традиція освітніх реформ – реалізація ідеї громадянської освіти та виховання як запоруки формування відповідної моральної особистості. Західний досвід формування громадянина, виховання загальнолюдських цінностей є надзвичайно цінним для порівняльного аналізу й може стати надійною основою педагогічних досліджень у нашій країні, яка прагне створити громадянське суспільство, посісти гідне місце в демократичному світі. Протягом кількох останніх десятиліть помітно посилилася увага сучасних європейських учених і педагогів до вивчення проблеми громадянського виховання в умовах міжкультурної інтеграції. Пріоритети громадянського виховання визначаються ними виходячи із загальнолюдських цінностей. До таких пріоритетів належать: виховання толерантного ставлення до інших рас, релігій, соціальних устроїв і культурних традицій; формування особистісних високоморальних якостей, готовності допомагати іншим людям; виховання в ім'я миру³⁵.

Альфа і омега європейських освітніх реформ – інтереси й потреби людини, її права та свободи. У західній культурі, зазначає швейцарський культуролог Дені де Ружмон, витворено ідеал людської особистості, яка подвійно відповідальна перед своїм покликанням і своєю державою, яка водночас незалежна і зобов'язана, а не лише вільна чи лише заангажована. Ця людина вірна собі, коли вона погоджується на діалог і творчий динамізм. Вона зраджує себе, зраджує творчий геній Європи, коли поступається спокусі зліквідувати один із термінів конфлікту або ж намагається замкнутися у своїх

³⁴ Клепко С. Ф. Філософія освіти в Європейському контексті : монографія. Полтава : ПОІППО, 2006. С. 32. 328 с.

³⁵ Бажановська О.В. Роль загальнолюдських цінностей в процесі формування громадянина європейської держави. *Вісник ЛДПУ імені Тараса Шевченка*. 2003. № 7 (63). С. 11. С. 9–14.

особливостях, або ж коли хоче всім нав'язати їх³⁶. Тому толерантність, необхідність пошуку діалогу, зрозуміла в широкому значенні слова комунікація поступово стають домінантами цивілізаційного розвитку, де все більшу роль і значення в суспільному житті відіграє готовність вислухати іншого, зрозуміти резони та спосіб його аргументації³⁷. Європейська спільнота з великою пошаною ставиться до освітніх систем різних країн. Адже світоглядно-ціннісною засадою європейської освіти була і залишається єдність у розмаїтті. Така єдність виявляє себе у плюралізмі національних систем освіти, що узгоджуються з європейськими стандартами та цінностями. Місія європростору – зберегти національні духовні вартості та стати бар'єром культурній гомогенізації. Цей простір має утверджувати національну ідентичність особи та її культурну самобутність³⁸.

Виходячи із пріоритетності особи західноєвропейські країни законодавчо закріпили свободу освіти як соціальну цінність. Свобода виявлена в доступності освіти, що стимулює її вибір відповідно до особистих потреб. У європейському просторі доступність освіти органічно пов'язана з відповідальністю особи перед собою і суспільством, яке кредитує особу, а не заклад. Це спонукає особу робити зважений вибір, адже кредит належить повернути суспільству. Тому доступність освіти корелює з такими її вартісними рисами, як якість, суспільна потреба та особистісна самореалізація. При цьому якість освіти є значущою вартістю для особи, її саморозвитку й самоствердження³⁹.

Саме тому завдання освіти сьогодні полягає не лише в наданні основ знань з певних предметів, але й у формуванні різнобічно розвиненої, духовної, морально зрілої особистості, готової відповісти на виклики сучасного життя, усебічне втілення в суспільне та індивідуальне життя цивілізаційних основ життєустрою, заснованих на загальнолюдських цінностях і відродженні духовних, моральних і культурних засад життя⁴⁰. Теоретичні напрацювання науковців репрезентують нову парадигму освіти, що розвивається як відповідь на виклики цивілізації і одночасно як відповідь на потреби людини знайти своє місце і можливості самореалізації у новому глобальному просторі.

Усвідомлення доленосної ролі освіти в розвитку сучасного суспільства стало основою для прийняття багатьма країнами світу стратегічних проектів і програм: «Освіта

³⁶ Ружмон Д. Європа у грі. Шанс Європи. Відкритий лист до європейців. Львів, 1998. С. 50. 277 с.

³⁷ Малімон В. Вплив ціннісного досвіду молоді на вибір життєвих стратегій. Безперервна освіта в Україні: реальність та перспективи / за ред. В. Андрущенко ; М-во освіти і науки України ; Акад. пед. наук України ; Ін-т вищої освіти АПН України. К., 2008. Вип. № 4. С. 127. С. 127–128.

³⁸ Рижак Л. Євроінтеграція вищої освіти України: аксіологічний вимір. *Вісн. Львів. ун-ту ім. І. Франка. Філософські науки*. 2008. Вип. 11. С. 27. С. 27–37.

³⁹ Там само. С. 29.

⁴⁰ Малімон В. Вплив ціннісного досвіду молоді на вибір життєвих стратегій. Безперервна освіта в Україні: реальність та перспективи / за ред. В. Андрущенко ; М-во освіти і науки України ; Акад. пед. наук України ; Ін-т вищої освіти АПН України. К., 2008. Вип. № 4. С. 128. С. 127–128.

двохтисячного року» (ФРН), «Освіта Америки XXI століття» (США), «Освіта майбутнього» (Франція), «Модель освіти XXI століття» (Японія) та ін., у яких визначені основні напрями розвитку національних систем освіти і які вважають вирішальним фактором досягнення конкурентоспроможності країн у світовому просторі та забезпечення сталого економічного й соціального розвитку. Одним із основних завдань освіти XXI століття визначено виховання у молодих людей навичок і здібностей прилаштування до світу, що швидко змінюється⁴¹. Наприклад, система навчальної та виховної роботи Великобританії має багатовікові традиції виховання та освіти на засадах загальнолюдських і національних цінностей, які дають вагомі позитивні результати як у житті цілої країни, так і в становленні окремої особистості. Оновлення освітньо-виховного процесу Великобританії на початку нового тисячоліття зумовлене принципами демократизму, культуро-відповідності, систематичності й спрямоване на максимальне сприяння утвердженню загальнолюдських цінностей, виховання толерантних стосунків між різними народами та культурами, формування європейської громадянськості тощо⁴².

В останні десятиліття розвиток освіти у Великобританії є одним з пріоритетних напрямів у державній політиці, незалежно від того, які політичні сили перебувають при владі. Прийняття рішень, що визначають перспективу розвитку галузі, здійснюється на найвищому рівні в ієрархічній структурі управління парламентом, урядом. Особливістю системи освіти в Англії можна назвати переважання державного сектора. Процес «одержавлення» системи освіти розпочався значно пізніше, ніж в інших країнах Західної Європи. Вплив держави на розвиток освіти ще більше зріс, що пов'язано з необхідністю його фінансування. На сьогодні держава оплачує 80% поточних і 90% капітальних витрат університетів. Приватні вкладення не перевищують 4% загальних витрат на освіту.

Побудова процесу навчання та виховання у Франції, його вдосконалення в умовах демократії та його загальнолюдська спрямованість можуть бути визначені як перехід від імперативної до гуманістичної педагогіки, спрямованої на розвиток і саморозвиток особистості, перехід від монологу до діалогу як найважливішої передумови переходу від диктату до взаємодії, від простого засвоєння інформації до розвитку свідомого мислення. Для французької педагогіки формування загальнолюдських цінностей – це один із

⁴¹Бойко А. І. Проблеми розвитку системи освіти в умовах ринкових трансформацій. *Вища освіта України*. 2008. №2. С. 36. С. 34–38.

⁴² Мороз Н. С. Загальна характеристика системи виховної роботи в середніх навчальних закладах Великої Британії. *Педагогічний альманах*. 2009. Вип. 4. С. 30. С. 25–32.

головних напрямів громадянського виховання, що визначається гуманізмом наукового світогляду та його ідеалом – усебічним розвитком людини⁴³.

У європейських країнах, незважаючи на експансію ринкових цінностей, національні освітні системи генерують і траншують культурно-історичну пам'ять кожного народу. Саме тому Д. де Ружмон наголошує, що «Європа є батьківщиною пам'яті. Вона є навіть пам'яттю світу, тим місцем світу, де зберігають і відтворюють найдавніші документи людської раси, і роблять це не лише в музеях та бібліотеках, але також у звичаях, традиціях, у мовних навичках, у близькості людських відносин»⁴⁴. Збереження культурного різноманіття Європи – це мета конституювання європейського освітнього простору і його незаперечна вартість. «Справжня культура, – зазначає Д. де Ружмон, – не є якоюсь оздобою, звичайною розкішшю, чи набором спеціальностей, що не стосуються обивателя. Вона постає із усвідомлення життя, постійної потреби поглиблювати значення життя, збільшувати владу людини над речами. Вона створила велич Європи»⁴⁵. Власне, творення, передання і вироблення культури, на думку мислителя, є результатом постійного діалогу між великою кількістю реальностей і антагоністичних тенденцій. Саме в цій дискусії – таємниця динамізму і творчого злету європейців.

Сучасна Україна перебуває у стані соціокультурної трансформації та інтеграції у європейський освітній простір як соціокультурний феномен, який являє собою, перш за все, діалог культур. Безперечним фактом є те, що саме освіта постає шляхом створення людської спільності. Тому освіту треба розглядати як історично створений іманентний людству механізм його самоінтеграції. Міністерство освіти і науки України останнім часом проголошує необхідність приведення мережі вищих навчальних закладів у відповідність до реальних потреб держави, поетапної передачі всіх вищих навчальних закладів до сфери управління МОН, оптимізації мережі вишів шляхом їх об'єднання, створення крупних регіональних, корпоративних, дослідницьких університетів, у яких буде зосереджений високий науково-педагогічний і методичний потенціал, забезпечені сучасні стандарти організації навчального процесу і наукових досліджень, упроваджений сучасний університетський менеджмент. Достатньо гострою в Україні є проблема структурних невідповідностей між обсягами і структурою підготовки фахівців з вищою освітою і реальними потребами економіки й суспільства. Вища школа готує багато

⁴³ Бажановська О.В. Роль загальнолюдських цінностей в процесі формування громадянина європейської держави. *Вісник ЛДПУ імені Тараса Шевченка*. 2003. № 7 (63). С. 13. С. 9–14.

⁴⁴ Ружмон Д. Європа у грі. Шанс Європи. Відкритий лист до європейців. Львів, 1998. С. 25. 277 с.

⁴⁵ Там само. С. 66.

фахівців, які не знаходять попиту на внутрішньому ринку праці і не можуть працевлаштуватися, або тому, що немає потреби в таких фахівцях, або тому, що працедавців не влаштовує рівень їх кваліфікації. Водночас економіка відчуває нестачу у кваліфікованих фахівцях у багатьох базових галузях. З одного боку, готуючи фахівців, яким нелегко працевлаштуватися, вищі виконують важливі соціальні функції підвищення загального рівня освіченості нації та пом'якшення проблеми зайнятості молоді. Однак, з іншого боку, державний бюджет не виконує завдання забезпечення кваліфікованими фахівцями ті галузі економіки, за рахунок яких Україна повинна здійснювати науково-технічний розвиток⁴⁶.

Зрозуміло, що просте запозичення й перенесення європейських ціннісних засад освіти на терени України не дають очікуваних результатів. Адже європейські країни – це стабільні суспільства з усталеними демократичними та соціально орієнтованими ринковими традиціями. Тут цінністю є самодостатня особа, яка самоздійснює себе в особистому, професійному та соціальному вимірах. Тому й особа і суспільство потребують не будь-якої, а якісної освіти. Без перспективи самореалізації для особи немає мотивації в здобуванні якісної освіти⁴⁷.

Аксіологічна складова освіти проектується як визнана та узгоджена домінанта. Ціннісне наповнення є константою, суспільною ідеологією, спроможною до певної трансформації. Свого часу Андре Жид висловив думку, про те, що найбільший інтерес для антропологічної науки представляє не схожість, а відмінність між людьми. З плином часу на початку ХХІ століття Ж. Делор та І. Бех посиляються на необхідність перегляду етичних, аксіологічних і культурних аспектів освіти, забезпечити кожному можливість зрозуміти іншого у всій його своєрідності та зрозуміти світ з його хаотичним рухом до певної єдності. Але для цього необхідно починати з уміння розуміти самих себе. Ця думка – основа будь-якого аналізу розвитку, прогресу, змін освіти. На ній вибудовується перший принцип освіти: «навчитися жити разом»⁴⁸.

Освіта – органічна частина духовного життя суспільства. Саме в цій системі створюється майбутнє, продукуються і передаються соціокультурні та особисті цінності.

⁴⁶ Бакіров В. С. Вища школа України: на шляху до європейських стандартів. Академическая мобильность – важный фактор образовательной евроинтеграции Украины : матер. междунар. науч.-практ. конф., Харьков, 16–19 нояб. 2010 г. ; редкол. : В. И. Астахова и др. Харьков : Изд-во НУА, 2010. С. 40. С. 37–46.

⁴⁷ Рижак Л. Євроінтеграція вищої освіти України: аксіологічний вимір. *Вісн. Львів. ун-ту ім. І. Франка. Філософські науки*. 2008. Вип. 11. С. 31. С. 27–37.

⁴⁸ Крижко В. Аксіологічні виміри освітніх змін на засадах стандартів європейського освітнього простору / В. Крижко, Є. Павлютенков. Інтегративний характер ціннісних вимірів освіти в стандартах Болонського процесу : матер. міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (Бердянськ, 21–23 травня 2008 р.). Бердянськ : БДПУ, 2008. С. 16. С. 15–18.

Таке високе призначення виховання і навчання підростаючого покоління вимагає підготовки фахівців в умовах гуманістичного освітнього простору, фундаментом якого може бути педагогічна аксіологія⁴⁹. Для України зазначені процеси складніші тим, що традиційні цінності потребують відродження після тоталітарної спадщини, оскільки в тоталітарних суспільствах відбувається аксіологічне протистояння освітніх систем. Взагалі аксіологія, яка надзвичайно активізувалася наприкінці ХХ століття, постає складовим компонентом гуманітарної парадигми, що, звісно, не корелює з підґрунтями тоталітарного буття. Проте у ХХІ столітті ціннісний смисл людського життя у всіх його функціональних виявах набрав особливого, надзвичайного значення.

Андрущенко В.

*Європейський педагогічний досвід та національні традиції: гармонізація пріоритетів.
Вища освіта України. 3 (54). 2014. С. 5-11.*

БАЛЛ ГЕОРГІЙ ОЛЕКСІЙОВИЧ (1936-2016)

Учений-психолог, доктор психологічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України

Народився 24 травня 1936 в Києві в сім'ї ученого та винахідника в галузі кінотехніки Олексія Михайловича Балла (1893– 1972). 1957 р. закінчив електроакустичний факультет Київського політехнічного інституту. Від 1958 р. працює в Науково-дослідному інституті психології УРСР (нині – Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України). Наукову діяльність Г.О. Балл розпочав у галузі технічних наук. Його кандидатську дисертацію присвячено проблемі «Апаратурний кореляційний аналіз випадкових процесів» (1963; німецькомовний переклад монографії – 1972 р. (Берлін). Від того часу активно долучається до досліджень у психологічній царині.

1966 р. Г. Балл очолив лабораторію програмованого навчання НДІ психології УРСР, брав активну участь у науковій співпраці київських кібернетиків та психологів за керівництва академіків В.М. Глушкова та Г.С. Костюка. Від 1969 р. розпочав викладацьку роботу.

1972–1982 рр. працював за безпосереднього керівництва академіка Г.С. Костюка в очолюваній ним Київській лабораторії розвитку мислення школярів АПН СРСР. Головні досягнення лабораторії представлено у книгах (за редакцією Г.С. Костюка та Г.О. Балла): «Мислення в діяльності молодших школярів» (1981), «Учебный материал и учебные ситуации: Психологические аспекты» (1986). Разом із Г.С. Костюком та Ю.І. Машбіцем обґрунтовує задачний підхід до дослідження та проєктування діяльності. Розробляє теорію задач у загальносистемному та психолого-педагогічному варіантах. Результати досліджень відобразив у докторській дисертації «Основи теорії задач (система основних понять; психолого-педагогічний аспект)» (1991).

⁴⁹ Безбородих С. М. Аксіологічний підхід в системі професійної підготовки майбутніх фахівців початкової школи. *Вісн. ЛНУ ім. Т. Шевченка*. 2011. № 4 (215). С. 125. С. 124–130.

Після смерті Г.С. Костюка брав активну участь у підготовці до друку його наукових праць («Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості», 1989), публікував статті, присвячені аналізу творчої спадщини видатного вченого, передусім її методологічних аспектів. Із 1980-х років розробляє теоретичні проблеми психології особистості, зокрема, аналізує категорію «особистість», співвідношення адаптації, нормовідповідності й творчості у функціонуванні особистості; сутність, психологічний зміст та співвідношення особистісної свободи й особистісної надійності. Протягом 1990-х років зосереджується на проблематиці гуманістичної психології, зокрема, на осмисленні вітчизняних та світових надбань у цій царині, на визначенні психолого-педагогічних принципів гуманізації загальної та професійної освіти, на розкритті ролі діалогу в гуманізації суспільних відносин (передусім у сфері освіти), на з'ясуванні ролі категорії «культура» в гуманістично орієнтованій психологічній науці, зокрема, у зв'язку з дослідженням професійної та психологічної культури. Наголошуючи на необхідності поширення гуманістичних принципів на сферу методології, учений обґрунтовує раціогуманістичний підхід у методології психології та суміжних з нею галузях науки про людину.

Від 1993 р. – професор. Протягом 1993-2014 рр. за сумісництвом працював в Інституті педагогіки і психології професійної освіти (нині Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені І.Зязюна НАПН України). Від 1996 р. – керівник лабораторії методології та теорії психології. Від 2003 р. – член-кореспондент НАПН України.

Автор близько 550 наукових робіт, з них — 15 одноосібних і колективних монографій та 16 посібників, зокрема «Сучасний гуманізм і освіта: Соціально-філософські та психологопедагогічні аспекти» (2003); «Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах)» (2008); «Діалогічність як форма існування та розвитку особистості» (2007); «Гуманістичні орієнтири в методології психологічної науки» (2007); «Інтегративно-особистісний підхід у психологічній теорії та практиці» (2012); «Культуротвірна функція психологічної науки» (2014) та ін.

Пішов з життя 23 грудня 2016 р. (за іншими відомостями — 22 грудня).

Георгій Бал

СИСТЕМА ПРИНЦИПІВ РАЦІОГУМАНІЗМУ

Поглиблене опрацювання світоглядної та методологічної проблематики психологічної науки – з урахуванням і «вічних проблем» людства, і сьогоденних викликів – становить важливу передумову її успішного розвитку й позитивного впливу на суспільну практику. Одним з актуальних напрямів зазначеного опрацювання є з'ясування того, як поєднати у психологічній царині гуманістичну налаштованість із конструктивним використанням засобів раціонального пізнання. Такому поєднанню слугує *принцип раціогуманізму* (сфера застосування якого сягає, звичайно, далеко за межі психології). Цей принцип становить нижче предмет розгляду.

Подаючи у компактнішій формі те, що було сказано в розділі 1 стосовно сучасного *гуманізму*, я виходжу з того, що його найважливішими рисами як світоглядної орієнтації є:

по-перше, переконання у широких можливостях гармонійного розгортання, за сприятливих зовнішніх умов, продуктивних здатностей людських індивідів і спільнот тих,

що сприяють виживанню й розвитку як самого їх носія, так і партнерів, з якими він взаємодіє;

по-друге, настановлення на стимулювання вказаних здатностей різноманітними засобами (соціально-економічними, політичними, правовими, педагогічними, психологічними, мистецькими тощо) і на взаємну підтримку індивідів та спільнот у здійсненні такого стимулювання⁵⁰. Реалізуючи конструктивістську налаштованість (на відміну від фаталістичної), така стимулювальна діяльність передбачає водночас повагу до інтересів та позицій партнерів, належне врахування закономірностей функціонування і тенденцій розвитку органічних цілісностей (природних, соціальних, культурних тощо).

Виходячи із сказаного вище щодо «широких можливостей гармонійного розгортання продуктивних здатностей людських індивідів і спільнот» і водночас визнаючи, що володіння розумом становить найістотнішу відмітну якість людини, доходимо висновку, що *раціоналізм*, трактований у найширшому сенсі як цінування розуму і спирання на нього, постає однією зі сторін гуманізму. У наголошенні цієї тези власне й полягає суть принципу *раціогуманізму*.

Ідея тісного зв'язку раціоналізму й гуманізму, здавалося б, досить очевидна (й до того ж, у своїй суті зовсім не нова – тут можна згадати і Конфуція, і Сократа, і багатьох інших мислителів). Проте відносини між гуманістичною й раціоналістичною світоглядними орієнтаціями не раз ставали напруженими, й, мабуть, у наш час ця напруга сягнула піку. Парадоксальною, на перший погляд, прикметою постмодерністської інтелектуальної моди стало розвінчування (на відміну від необхідного, звичайно, оновлення) вершинних досягнень інтелектуальної культури людства, що знайшли вияв у ідеях раціоналізму, детермінізму⁵¹, діалектики, системності тощо. Утім, серед світової філософської еліти поступово набирає ваги розуміння хибності антиінтелектуалізму. Звідси заклик Жака Дерріда «рятувати честь розуму».

Звичайно, нинішнє посилення антиінтелектуалістичних настроїв і схильність протиставляти гуманізм раціоналізмові не є випадковими. Вони постали реакцією на бурхливе зростання механістичних, дисгармонійних форм інтелекту і на їх застосування у війнах і готуванні до них, у насаджуванні екологічно шкідливих технологій, у корисливому маніпулюванні свідомістю й поведінкою великих мас людей і т. п. Ці загрозливі явища стимулюються технократичним мисленням, істотними рисами якого є

⁵⁰ Як бути при цьому із вельми частим зіткненням їхніх інтересів, із конфліктами між ними? Спробу розглянути це питання з гуманістичних позицій здійснено у розділі 1.2.

⁵¹ Наведу важливу для психології думку В.А. Роменця: «На жаль, інколи чомусь міркують, що свобода волі заперечує детермінізм. Вона справді заперечує його обмежене розуміння».

«примат засобу над метою, часткової мети над смыслом і загальнолюдськими інтересами і цінностями» (цитую С.У. Гончаренка). Р. Трач вбачає в такого роду тенденціях суспільної свідомості «диктатуру раціонально-технічного інтелекту» і недооцінку, ба навіть ігнорування голосу «серця» та «ідейно-інтуїтивного мислення». Хоч як би там було, той інтелект, який знаходить втілення у вказаних тенденціях, є незбалансованим (дисгармонійним) і тому недосконалим і навіть небезпечним. Проте це не виправдовує антиінтелектуалізм: адже щоб послабити небезпеки, породжені незбалансованим інтелектом, доводиться знову-таки користуватись інтелектом. Лише спираючись на нього, можна отримати рішення, здатні «компенсувати недостатню ефективність раніше прийнятих рішень». Водночас ясно: щоб не потрапити до хибного кола, слід орієнтуватися на збалансований, гармонійний інтелект. Його характеристика, однак, потребує чіткішого окреслення застосовуваних понять, таких як *інтелект*, *розум* і, передовсім, *культура*.

Культуру, у найширшому розумінні (див. розділи 1.1 і 2.1), утворює сукупність людських функцій (та засобів їх реалізації), спрямованих на забезпечення *соціальної пам'яті* та *соціально значущої творчості*; носіями культури є: по-перше, людство в цілому; по-друге, людські спільноти; по-третє, окремі особи. Це трактування культури постулює включеність до її складу *нормативно-репродуктивних* компонентів (їх часто пов'язують із поняттям *цивілізації*) і водночас наголошує на суттєвості її *діалогічно-творчих* складових. Тож можна сказати, що у дисгармонійному суспільному інтелекті, про який ішлося вище, діє примат гіпертрофованої цивілізаційної сторони культури над її діалогічно-творчою стороною.

Тепер звернімося до поняття *розуму*. Його можна трактувати як такий тип *інтелекту* (здатності розв'язувати різноманітні задачі й проблеми з використанням різних пізнавальних функцій включно з мисленням елементарним чи розвинутим⁵²), який відрізняється від інтелекту тварин не лише за кількісними параметрами, а й якісно - передусім тим, що він є здобутком і рушієм культури. Оскільки нижче йтиметься лише про людський інтелект, терміни «інтелект» і «розум» вживатимуться практично як синоніми.

З урахуванням сказаного, є всі підстави констатувати, що важливою стороною культури, зокрема культури особи й культури професіонала, постає (згадана вже) *інтелектуальна культура*, а важливим аспектом виховання *розумове виховання*. Щодо *принципу раціогуманізму*, то він, конкретизуючи потребу в «новому синтезі науки і гуманізму», передбачає у світоглядному плані визнання інтелектуальної культури (і науки

⁵² Не варто ні зводити інтелект до мислення, ані нехтувати сутнісним зв'язком цих феноменів – пор.

як її головного осередку) одним із найважливіших здобутків людства, а у плані методології людинознавства – вимагає максимального використання цього багатства, у його гармонійній взаємодії з іншими складниками культури, для розширення знань про людину та їх гуманістично орієнтованого практичного застосування.

Спробуймо тепер вказати найістотніші властивості *гармонійного інтелекту* (у його досить розвиненій формі). Він:

по-перше, не зводиться до стандартизованих (і отже, таких, що легко піддаються формалізації, технологізації, автоматизації, - одним словом, цивілізаційних) варіантів, відомих під назвою *розсудку*, а постає творчим, готовим до опрацювання суперечностей *діалектичним розумом*;

по-друге, є налаштований на якнайповніше та якнайглибше охоплення світу із доланням часових, просторових і змістових обмежень, а також на *цілісну духовність*, тобто на прилучення до найвищих культурних (буттєвих, за А. Маслоу) цінностей у їхній єдності;

по-третє, являє собою єдність дискурсивних та інтуїтивних складових.

Може виникнути питання: чи узгоджується наголошення на такій єдності з ідеєю раціоналізму (а отже, й раціогуманізму)? Адже «раціональне» здебільшого протиставляють «інтуїтивному». Тут слід взяти до уваги багатозначність латинського слова *ratio*. Воно означає не лише «розум» (коли орієнтуватися на це значення, то не варто нехтувати інтуїцією), а й «відношення», «рахунок», «облік» (зрештою, це та сама «дискурсивність»),

«вигоду» тощо. Тож не дивно, що поняття «раціональне» (і, відповідно, «раціоналізм») тлумачили й тлумачать по-різному. Дуже часто, кажучи про «раціональне мислення», наголошують на усвідомлюваності здійснюваних інтелектуальних процедур та хоча б намаганні додержуватись при їх виконанні логічних норм. В інших випадках у змісті поняття «раціональність» висувають на перший план успішність і ефективність розв'язування задач. За такого підходу це поняття охоплює і почуттєво-інтуїтивну сферу психіки – за умови, що вона слугує успішному функціонуванню суб'єкта. Зокрема, К. Роджерс вважав, що «почуття це не чисто ірраціональні, спричинені потягами, машиноподібні реакції або результати обумовлювання; швидше вони є вишукано раціональними відповідями світові» (цитую за викладом Е. Бартона). На думку Д.І. Дубровського, ірраціональне «присутнє у творчому процесі, але готовий продукт творчості, який має істотну соціальну цінність, - це нова, *унікальна цілісність* і отже, за своєю суттю, раціональна якість, що протистоїть хаотичному, тому, що розкладається, аморфному, суб'єктивістському, абсурдному» (цит.). «Я стою, – пише Л. Мікешина, – на

боці збереження й подальшого розвитку систематичної філософії пізнання на базі синтезу когнітивних практик, а також діалогу двох традицій – розсудково-раціональної (картезіанської) у її сучасному вигляді та екзистенційно-антропологічної».

Беручи до уваги наведені думки й намагаючись скористатися перевагами різних трактувань раціональності, слід, мабуть, зупинитися на позиції, коли це поняття стосується розуму, який успішно функціонує, використовуючи дискурсивні процедури, але не обов'язково обмежуючись ними. Наведене вище формулювання третьої властивості гармонійного інтелекту видається при цьому цілком доречним.

Поняття про гармонійний інтелект - ключове в концепції раціогуманізму - може здатися новим. Та чи не відоме воно дуже давно під іменем *мудрості*? Принаймні можна констатувати тісну спорідненість цих понять.

Останнім часом посилився інтерес до психологічного дослідження мудрості. Цікаво, що у концепції, запропонованій П. Балтесом, серед характеристик мудрості вказується, зокрема, збалансованість використовуваних знань – див. Л.І. Анциферова, спираючись на ідеї С. К'єркегора, К.Г. Юнга, К. Роджерса, С.Л. Рубінштейна, обґрунтовує погляд, за яким в аналізі мудрості когнітивний підхід (репрезентований, зокрема, Балтесом) має поєднуватись із гуманістично-екзистенційним. Вельми слушне порівняння розуму (звичайного, буденного - в оригіналі вжито російське слово *ум*) і мудрості дає письменник Ф. Іскандер: «Розум і мудрість. Розум – це коли ми найкращим чином розв'язуємо ту чи ту життєву задачу. Мудрість обов'язково сполучає («сопрягает») розв'язування даної життєвої задачі з іншими життєвими задачами, що перебувають із цією задачею в осяжному зв'язку. Розумний розв'язок може бути й позаморальнісним («безнравственным»). Мудрий – не може бути позаморальнісним». Варто згадати й подібну думку С.Л. Рубінштейна, який характеризував мудрість як уміння «не лише відшукувати засоби для розв'язання задач, що випадково виникли, а й визначати самі задачі й мету життя так, щоб справді знати, куди в житті йти й задля чого...».

Маючи на увазі раціональність у її свідомому втіленні («раціонально-рефлексивну свідомість»), В.С. Швирьов підкреслює, що вона «є необхідною цінністю культури». Водночас її «слід розглядати як одну з форм світоставлення людини, одну з форм свідомості, яка не пригнічує інші форми свідомості». Констатуючи в іншій своїй праці зміну форм раціональності із прогресом науки, Швирьов відзначає, що при всіх цих змінах залишається актуальним ціннісний аспект раціоналістичної традиції як «традиції *вільної відповідальної самоусвідомлювальної думки*, що не піддається тискові зовнішніх

сил, як-от інерція повсякденної свідомості, авторитет традиції, релігійні догми⁵³, не кажучи вже про грубий ідеологічний і соціальний диктат».

Мабуть, слід підтримати цей підхід, що обстоює цінності раціонального пізнання як складову системи головних людських цінностей – на противагу байдужому до них методологічному анархізму. Щоправда, провісник останнього П. Фоєрабенд має рацію, кажучи, що «для об'єктивного пізнання є необхідною різноманітність думок. І тільки метод, який заохочує таку різноманітність, є сумісним з гуманістичною позицією». Проте самої різноманітності замало; потрібна взаємодія думок, інакше кажучи - *діалог*. У розділі 1.3 вже йшлося про обмежену користь від так зв. «ледачої» (рос. «праздной») толерантності. «Толерантність, - зазначає М. Рац, - є умовою мирного співіснування, діалог - умовою й вимогою розвитку». Про безплідність плюралізму без діалогу пише і В.В. Согрін. Як зазначає С.Д. Максименко, «настав час поглянути на певну теорію з позиції іншої, спорідненої, бо тільки за такого підходу можна дістати вичерпне⁵⁴ й істинно наукове судження».

Важливими в останній тезі є: по-перше, вимога результативності, плідності наукового пошуку⁵⁵; по-друге, згадка про «спорідненість» - вона вказує на потребу в якійсь спільній базі, без котрої діалог не може бути плідним⁵⁶.

При цьому, за всієї специфічності конкретних діалогів, «для кожного учасника діалогу обов'язково повинна існувати “вертикаль культури”, у якій не всі елементи рівнозначні, де є “високе” й “низьке”, а головне – є вектор, спрямований до вищого» (цитую В.Н. Поруса). Простіше кажучи, не можна обійтись без орієнтації на цінності, включно з цінностями раціоналізму. Інакше позбавляється змісту й застосоване П. Фоєрабендом поняття про об'єктивне пізнання - відтак міркування про те, що є необхідним для нього, втрачають сенс.

Прочитую ще Ф.Т. Михайлова. Зазначаючи, що «діалог філософських культур не вимагає перемоги однієї над усіма іншими», він водночас відкидає «плюралізм без берегів»; останній, будучи «таким самим плоским, як і абстрактно стверджуваний монізм», призводить до того, що «філософія із розгалуженого саморозвивального єдиного Поняття про Буття перетворюється на компот...». До «кулінарних» порівнянь вдаються і

⁵³ Відмежовування наукового раціоналізму від релігійних (як і будь-яких інших) догм не виключає визнання важливої ролі релігії як носія і транслятора духовних цінностей.

⁵⁴ Вичерпність є, звичайно, відносною. Т.І. Ойзерман звертає увагу на те, що «ми завжди пізнаємо тільки якусь частину цілого, тож не можемо вичерпно судити про неї, бо не знаємо цілого» (цит.). Проте діалог теорій дає змогу отримати найповніше, за наявних умов, знання.

⁵⁵ Її висуває і П. М'ясоїд, підкреслюючи, що «діалог – засіб, а не мета пізнання».

⁵⁶ Згадаймо принцип конкордантності як одну з діалогічних універсалій (див. Розділ 1.3).

інші автори. Зокрема, В. Тарасенко критикує «постмодерністський “вінегретний” плюралізм», слушно протиставляючи йому системність.

Вимоги до орієнтації наукового пізнання конкретизуються на базі аналізу його історичного шляху. «Ніхто не позбавляє психолога, – пише П. М’ясоїд, – права бути адептом якоїсь теорії розвитку. Проте коли він береться судити про теоретичне значення психології розвитку, то мав би вийти за межі теорії, стати на історичну точку зору та знайти їй (теорії. – Г.Б.) місце у саморушному ланцюгу ідей цієї дисципліни». Засади такого підходу М’ясоїд небезпідставно вбачає у науковій творчості В.А. Роменця.

Підсумовуючи зміст цієї частини книжки (і з урахуванням сказаного у попередніх частинах), маємо констатувати, що, розробляючи й застосовуючи раціогуманістичний підхід у психології (та суміжних із нею галузях науки й суспільної практики), варто базуватися, зокрема, на наступних ідеях: – конструктивістського (на противагу фаталістичному) ставлення до суспільного та індивідуального буття – у поєднанні з повагою до інтересів та позицій суб’єктів (різного рівня), з якими здійснюється взаємодія, і, ширше, до закономірностей функціонування і тенденцій розвитку органічних цілісностей; – якнайповнішого спирання, у здійсненні діяльності гуманістичного спрямування, на досягнення й можливості інтелектуальної культури (як невід’ємної складової цілісної людської культури) і, зокрема, науки – як її (інтелектуальної культури) найчіткішого втілення; – розуміння серйозних небезпек дисгармонійного раціоналізму і водночас того, що шляхом до його подолання є не антиінтелектуалізм, а спирання на гармонійний інтелект (мудрість), ознаками якого є долання часових, просторових і змістових обмежень у сприйнятті світу, творча налаштованість на опрацювання суперечностей і прилученість до найвищих культурних цінностей у їхній єдності; – визнання, в якості головних вимог наукової раціональності, забезпечення адекватності пропонованих моделей досліджуваних об’єктів (коли йдеться про дослідження людської психіки, такі моделі мають, зокрема, відображати притаманний їй ірраціоналізм) і узгодженості цих моделей (і методів дослідження загалом) із особливостями розв’язуваних пізнавальних чи практичних задач; – визнання цінності (зокрема, у психологічному пізнанні) як природничонаукової, так і гуманітарної методологічних традицій, із розумінням того, що, при спільній налаштованості на щойно вказані головні вимоги, вони розрізняються наданням переваги або точності й доказовості отримуваних знань, або повноті охоплення властивостей складних об’єктів – і тому для успішного пізнання таких об’єктів є необхідною взаємодія зазначених традицій; – медіаційного опрацювання суперечливих змістів за допомогою міжсуб’єктних і внутрішніх діалогів, із уникненням крайнощів догматичного монізму й «ледачого», байдужого до цінностей

плюралізму, орієнтацією на досягнення системного синтезу (хоча б на метарівні) та допущенням еkleктичної квазімедіації лише як перехідного, кризового феномену, що готує поле для нової системності; – виділення часткових принципів гуманістично орієнтованої соціальної поведінки, що підтвердили свою слушність у тій чи тій її сфері, і поширення цих принципів (за наявності раціональних підстав до того) на ширший діапазон застосувань; – актуальності з'ясування психологічних чинників, котрі або перешкоджають, або допомагають внесенню раціогуманістичних засад у різні види соціальної поведінки (зокрема, й у поведінку психологів – науковців і практиків).

Балл, Г.

Система принципів раціогуманізму. Психологія і суспільство. 2011. №4. С. 16-32.

БЕХ ІВАН ДМИТРОВИЧ
(1940)

відомий український вчений-психолог у галузі методології, теорії, технологій виховання,
доктор психологічних наук, професор,
академік (дійсний член) НАПН України, заслужений діяч науки і техніки України

Народився 9 жовтня 1940 р. в с. Олексіївці (нині - селище міського типу Вільча) Поліського району Київської області. Протягом 1959-1964 рр. навчався на педагогічному факультеті Київського державного педагогічного інституту імені М. Горького. (нині - Український державний університет імені М.П.Драгоманова) Учителював (1964-1974).

1974 р. видав першу статтю, присвячену формуванню в учнів умінь класифікувати як компонента здатності до самоосвіти. Розпочав наукову діяльність. Від 1976-1978 рр. працював науковим співробітником лабораторії психології праці Науково-дослідного інституту психології УРСР. Після захисту (1978) кандидатської дисертації («Формування у школярів узагальнених способів розв'язання практичних завдань (на матеріалі ручної праці у 2-му класі)». 1979 р. очолив лабораторію психології трудового виховання Науково-дослідного інституту психології УРСР. 1992 р. захистив докторську дисертацію «Психологічні основи морального виховання особистості». Працював завідувачем лабораторії психологічних основ розвитку довільності поведінки особистості Інституту психології АПН України (1993), заступником директора з наукової роботи Інституту дефектології АПН України (1993-1996).

Від 1996-1998 рр. директор-організатор Інституту проблем виховання АПН України. 1997 р. – обраний членом-кореспондентом АПН України, 1999 р. академіком (дійсний член) АПН України. «Заслужений діяч науки і техніки України» (2002).

Праці І. Д. Беха з теорії виховання особистості видавалися й перевидавалися в Україні, Польщі, Білорусі, Китаї.

Розробив концептуальну схему, крізь призму якої аналізує духовно-моральний світ особистості в шкільному онтогенезі; здійснив продуктивний синтез теорії культурно-історичного розвитку вищих психічних функцій, гуманістичної психології та педагогіки, теорії почуттів і на цій основі створив дієву теорію сходження особистості до духовно-моральної культури людства. Застосований вченим експериментально-генетичний метод у становленні особистості уможливив розроблення вискоефективних технологій виховання й розвитку суб'єкта, базованих на принципах свідомості та самосвідомості.

Основні праці вченого: «Цінності освіти і виховання: наук.-метод. зб.» (1997), «Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 1, Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади» (2003), «Програма патріотичного виховання дітей та учнівської молоді» (2006) «Національна ідея в становленні громадянина-патріота України (Програмно-виховний контекст)» (2008), «Гідність як духовний геном особистості» (2009), «Програма українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді» (2014), «Наголос — державницьке виховання» (2014), «Гуманістична модель виховання» (2014), «Патріотизм: сучасні ознаки та орієнтири виховання» (2015) та інші.

Іван Бех

ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНЕ ВИХОВАННЯ: СТРАТЕГІЯ ПРОЄКТУВАННЯ

У статті викладене теоретико-методологічне обґрунтування суттєвих компонентів виховання. За традиційної шкільної виховної практики не лише в молодших, але й у наступних класах до учнів ставляться в більшості випадків без справжнього інтересу і поваги, в результаті в них немає ніяких підстав для прийняття самих себе серйозно. Чи не з цим здебільшого пов'язана інфантилізація підростаючих поколінь зі всіма її наслідками?

Особистісно зорієнтоване виховання принципово виключає ситуації, коли намагання вихованця досягти певних виховних цілей не помічаються, зате будь-яка його похибка викликає яскраво виражене незадоволення, підкреслюється його невідповідність тим чи іншим суспільним нормативам, навіюється, що дитина не така, якою хотіли б її бачити дорослі.

Підлягає також безумовному запереченню та обставина, коли замість конструктивного використання природної дитячої потреби в хорошому ставленні до неї значущих людей для заохочення розвитку позитивних задатків і прагнень вихователі постійно її пригноблюють, не дають їй можливості реалізації, вимагають від дитини неможливого, а коли вона не справляється з цими вимогами, постійно принижують її. Таке приниження викликає протест і ворожість дитини до вихователів, оскільки їй важливо зберігати почуття власної гідності, відповідати уявленню про саму себе як про достойну поваги.

У даному випадку протест неможливий, адже він має бути спрямований проти педагогів, чиє заохочення вихованець прагне заслужити. Він чекає ласки, а нашкоджується на сухість і повчання. Тому до певного часу не може відповісти на це ні грубістю, ні байдужістю. Потреба в самоповазі, що підштовхує до протесту, приходять у нерозв'язану суперечність із потребою у виховательській повазі та схваленні, без яких неможливим є й збереження поваги до себе. Так формується внутрішній мотиваційний конфлікт, при цьому мотив ворогування постійно стримується.

Особистісно зорієнтоване виховання спрямоване на реалізацію сутнісної природи суб'єкта, якій відповідають цінності служіння, коли головним життєвим ставленням виявляється любов до інших людей. Це дозволяє людині виходити за межі своїх актуальних, наявних можливостей.

Спрямованість виховного процесу на цінність служіння заперечує цілковиту орієнтацію на цінність соціальних досягнень і володіння. За життєвої цінності соціальних досягнень як

визначальної основним ставленням до життя стає суперництво, що зумовлює підвищену тривожність, невпевненість у собі і виступає перепорою успішному особистісному розвитку. За цінності володіння інша людина є лише об'єктом, засобом для досягнення власних цілей, моральні заборони тут відсутні.

Таким чином, за цінності служіння про людину можна говорити як про вільну особистість, яка свідомо обирає свій життєвий шлях. Тут життя виявляється творчістю, оскільки лише через ідеальну представленість в інших людях та інших людей у собі й можливий розвиток власної особистості, що дозволяє не розчинитися у них.

Отже, альтернативою директивному підходу до виховання має виступити філософія особистісно зорієнтованого виховання, яка забезпечує дитині право на свободу вибору ціннісної позиції, на цінність людського духу і цінність життя загалом, на можливість його дійового здійснення за наявності в неї установок на подолання дисгармонії в досвіді, поведінці, спілкуванні, діяльності. Особистісно зорієнтоване виховання - це утвердження людини як найвищої цінності, навколо якої ґрунтуються всі інші суспільні пріоритети. Згідно з ним добро стає сутнісним визначенням людини; істина ж - лише засобом для розвитку її духовності.

Виховні ситуації, які створюються у межах особистісно зорієнтованого виховання, мають забезпечити розвиток такого рівня свідомості, який би спонукав дитину до самопізнання і самоактивності з тим, щоб вона могла стати творцем власного духовно багатого життя. А це значить, що треба культивувати такі ситуації, у яких стосунки з дітьми будуються на врахуванні їх гідності та права бути особистістю. Перше безперечне право дитини - висловлювати свої думки, впливати на наші судження про неї. На жаль, сучасна виховна практика часто-густо демонструє наміри гальмування, а то й знищення всього того, що є волею і свободою вихованця, стійкістю його духу, силою його вимог і задумів. У дітей виникають сумніви в нашій щирості, підозри, з якими вони намагаються боротися. Інколи вони роблять це відкрито, і тоді їх дії вважають асоціальними. Але найчастіше, як це буває в боротьбі з будь-якою вадою, опір ведеться таємно, і його результати позначаються далеко не відразу. У моральному відношенні така поведінка ще більш небезпечна, аніж відкрита неслухняність, оскільки дитина стає брехливою і лукавою. Ці якості інколи залишаються в неї на все життя.

Йдеться, таким чином, про необхідність моделювання ситуацій вільної, творчої співпраці. Виховні ситуації такої спрямованості доцільно розглядати як проміжні мікроструктури суспільства у його оптимально розвинених моментах. Вони є альтернативою педагогіці заходів. Суттєвою психологічною особливістю таких ситуацій є те, що вони забезпечують детермінуючий «вплив на» особистість, який здійснюється реактивними, адаптивними виховними механізмами.

Натомість утверджуються і використовуються психологічні механізми виховання, розраховані на максимальне залучення всіх компонентів структури особистості (свідомості, емоцій, волі) в соціальні та міжособистісні взаємодії. Вихованець сповна активізує вищий рівень своєї самосвідомості для самостійного віднайдення і реалізації якісно нових, конструктивних способів просоціальної поведінки. Тому одна з головних функцій педагога, який працює за

положеннями особистісно зорієнтованого виховання, полягає в тому, щоб розвинути в дитини здатність якнайточніше розуміти ситуацію, яка існує в середині її та зовні з метою вибору гуманної поведінкової тактики. За постійного вияву цієї здатності дитина повністю залучається до процесу, зміст якого полягає в тому, щоб бути і стати собою, тобто набути власної відповідальної свободи, і саме в такий спосіб вона відкриває, що є глибоко і по-справжньому соціальною. Вона живе повною мірою в даний момент і морально самовиховується тому, що саме таким є найкращий життєвий стиль для будь-якого вікового етапу.

За таких умов дитинство, отрочество, юність набувають абсолютної цінності, а отже, дійово утверджується цінність сьогоденного життя підростаючого покоління. Воно вимірюється ступенем оволодіння підростаючою особистістю культурними здобутками людства і ступенем особистісної віддачі у своїй життєдіяльності. Створюються, зрештою, соціально-психологічні засади інтенсивного особистісного затребування дитини в даний час, а не в більш-менш віддаленому майбутньому.

Особистісно зорієнтоване виховання надає можливість вихованцеві краще функціонувати як особистості. Такий ефект є наслідком того, що і вихователь, і вихованець працюють у єдиному емоційно-чуттєвому діапазоні, який запобігає психічному напруженню як результату переживання небезпеки від неделікатного вторгнення дорослого в дитячий світ. Тут дитина щоразу відчуває, що зустріч із вихователем відкриває для неї нові можливості як щодо емоційних вражень, так і стосовно спілкування та вільної поведінки.

За особистісно зорієнтованого виховання дитині мусить забезпечуватись можливість самостійно приймати рішення і поводитись на їх основі. Ця вимога впливає з психологічної закономірності, згідно з якою діти, які привчені лише спостерігати і слухати, стають соціально пасивними, виявляються безпорадними перед довкіллям.

Тож розширення свідомості вихованця вважається досить дійовим виховним фактором. Воно практично виявляється в психічному зростанні, пробудженні та вияві (за доцільного керівництва) прихованих можливостей суб'єкта. Вони ж не безмежні, характеризуються вибірковістю, поступовістю у поведінковій реалізації. Тому вихователь не повинен грубо змушувати вихованців проти їх волі робити ті вчинки, які даються їм з великими труднощами. Але й пасивно погоджуватися з такою їхньою позицією було б неправильно. Тут якраз необхідні такі виховні впливи, які б спричинювали у дитини внутрішню боротьбу доти, поки вона сама не прийме позитивного морального рішення. Момент самостійності поступово викликає у вихованця розуміння того, що його добродійні вчинки спричиняються багатством власних почуттів, а це приносить задоволення як певну самовинагороду за здійснене.

У виховному процесі ми часто забуваємо суттєве правило: як у навчанні є завдання, самостійне вирішення яких не під силу школяреві в певному періоді його розвитку, так і моральні рішення мусять відповідати вікові вихованця. Це означає, що одну й ту ж особистісну проблему дитина з різним соціальним досвідом вирішує по-своєму, все більше наближаючись до науково-етичних критеріїв.

Стратегія побудови виховного процесу в площині особистісного підходу мусить визначатися науковим розумінням внутрішніх закономірностей розвитку особистості в онтогенезі, а не ґрунтуватися на зовнішній доцільності, коли переважно використовувані методи заохочення чи покарання маскують складні виховні проблеми. Це дійсно так, оскільки за культивуванням таких методів педагог лише змушує дітей коритися, а не вільно й свідомо діяти. Цим самим він штучно утримує вихованця на елементарних стадіях морального розвитку і не піднімає до рівня, коли вихованість ґрунтується на перетворенні загальних етичних принципів у систему його особистісних смислів.

Бех І. Д.

Особистісно зорієнтоване виховання: стратегія проектування. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. 3. 1999. сс. 42-43.

Іван Бех

ЖИТТЯ ОСОБИСТОСТІ У СМИСЛОЦІННІСНОМУ ПОСТУПІ

Люди народжені один для одного. Ця велика ідея має бути усвідомленою кожною особистістю, яка мріє вибудувати власне достойне життя. Однак слід розуміти, що означена ідея рівною мірою передбачає, що всі ми народжені й для суспільства. Лише у такому поєднанні людина знайде задоволення і спокій, і втіху.

Такі переживання особистість мусить випробувати своїми цінностями, які повинні кластися в основу її життя. Оскільки, що не робить особистість гіршою, ніж вона є, - те не робить гіршим і її життя. Це означає її постійну ціннісну причетність до суспільства, так як можна стати чужинцем у власній Батьківщині, втративши з нею духовні зв'язки.

У наш час так часто трапляється, хоча подібним явищем «хворіла» й уся історія людства. Так, за давньогрецьким міфом, із настанням жорстокого залізного віку чесноти переселилися із землі, де простелилися широкі дороги на Олімп.

Попри все людство прагнуло до блага, і тому сформулювало міткий моральний закон – жити так, щоб не гнатися за злом і не втікати від добра. Саме з ним пов'язувався смак до життя, коли особистість щоразу одну за одною нанизує добрі справи – так, щоб між ними не залишалося найменшого проміжку. Це, таким чином, повноцінне вчинкове життя за найвищим виміром духовності. Тут «Я – духовне» звернене лише до добрих устремлінь і добрих вчинків. Останні й мають бути корисними як для конкретної особистості, так і для суспільства. З огляду на це, усе, що робить особистість вона має зводити це до добробуту людства як до абсолюту одухотворення її духовних надбань.

У наш час є необхідність відродити один з найпоширеніших імперативів античної етики, естетики й педагогіки, згідно з яким поєднання приємного й корисного вважалося єдиним добротворчим процесом, у який включалася зростаюча особистість.

У житейських буднях зростаюча особистість вступає у багаточисельні контакти з ровесниками, дорослими, близькими і чужими людьми, зазнаючи від них всіляких впливів як суспільно конструктивних, так і суспільно деструктивних. Незалежно від їхньої ціннісної спрямованості вони тією чи іншою мірою соціалізують таку особистість.

Від людського довкілля вона може зазнати скромності й мужності, організованості й волелюбності, доброзичливості й прихильності, щирості й злагоди, самовладання й працелюбності і таке інше. У той же час зростаюча особистість зустрічається й з зловмисністю й віроломством, честолюбством й лицемірством, розбещеністю й зухвальством, мстивістю й малодушністю тощо. Встояти особистості у цьому різновекторному вирі досить важко, а ще важче однозначно зайняти певну позицію і практично утверджувати її.

Важливою особливістю осмислення зростаючою особистістю цих етичних категорій є те, що вони початково не сприймаються у чистому вигляді (це внутрішнє явище вторинне), а через їхніх носіїв, що відповідним чином діють. Так, хтось недосяжний для підлості, хтось втамовує Его-пристрасті, хтось робить добро, а хтось поступає корисливо чи демонструє жадобу.

Описана нами психологічна картина зводиться до того, що зростаюча особистість має бути здатною до розуміння як внутрішнього світу іншої людини, так і світу власного, до простеження своїх душевних порухів. Стало загальною думкою вважати примітивною ту людину, яка за певними ознаками тлумачить лише, що існує в душі ближнього, але не відчуває своїх утворень. У той же час таке поєднання результатів ціннісної свідомості й ціннісної самосвідомості важливе для безпосереднього розгортання вище згаданого нами процесу соціалізації зростаючої особистості.

Зазначимо, що усвідомлення нею внутрішніх утворень іншої особи може обмежуватись лише безпосередньою метою. У цьому випадку це виступатиме тільки її когнітивним процесом («Я дещо знаю про цю людину»). Коли ж пізнання іншої людини виступає як засіб, тоді й можливе перейняття від неї певних внутрішніх набутків: вчинків, думок, висловлювань, емоційних переживань. При цьому у виховному плані важливо, щоб зростаюча особистість наповнювалась суспільно корисними утвореннями, які несе світ людей. Усе ж ситуативно несуттєве не повинно її турбувати; і їй не слід оглядатись на чиюсь темну вдачу.

Йти від мети до мети у добродійних прагненнях – це єдиний життєвий шлях, з якого не можливо збочити достойній особистості. Прямувати ж по ньому їй слід у нескутому, вільному внутрішньому стані.

Тож зростаюча особистість, яка виявила первинне (ще далеко нестійке) бажання ціннісно вдосконалюватися, повинна не допустити сформованості, у першу чергу, певних негативних утворень, що стають на заваді цього індивідуального і суспільно значущого руху. Вона мусить постійно чистити означений стан від різноманітних нижчих потягів і настанов, зберігаючи при цьому паростки добродійних поривань. Оскільки саме на їхньому підґрунті й можливе становлення вищих гуманістичних цінностей.

Видається надзвичайно важливим у зв'язці «значуща ціль – негативні утворення» мати більш змістовні уявлення про останні як перепони до добродійної перспективи. На початок дамо їхні дефінітивні характеристики як специфіко-змістові маркери. До них віднесемо: вагання, збочення, ремствування, прискіпливість, непослідовність, лицемірство тощо. Однак всі вони певною мірою дієві, але супідрядні, якщо порівнювати з провідним негативним утворенням, до якого слід віднести *байдужість*. Її суть полягає у відсутності чи недостатньому за емоційною силою тяжінні до матеріальних чи ідеальних об'єктів, що оточують особистість. У свою чергу вада емоційного тяжіння пов'язується зі слабкістю цілі. Тож можна тлумачити, що слабоцільна особистість – це байдужа особистість. Тому вона блукає, а не повноцінно живе. Проявляючи повсюдно життєву пасивність, така особистість лише на щось сподівається, але ці сподівання ілюзорні, а отже – марні; вони нічого спільного з реальністю не мають. Однак саме такий світ приносить їй насолоду.

Прикметно, що первісно ставлення байдужості виникає в особистості до зовнішнього довкілля – до предметів, людей, явищ і подій, які б певним чином повинні були увійти у її внутрішній світ і змінити його. Однак негативний вплив на особистість байдужості на цьому не закінчується. Тепер вона байдужою стає до самої себе; тобто до власного внутрішнього і зовнішнього впорядкування, до життя за справжньою людською мірою. Виходом з ситуації байдужості може бути наповнення цілей особистості життєво необхідними для неї смислами. При цьому навіть найнижчі за сенсами дії слід пов'язувати з межево високими. Якраз за такого поєднання особистість не залишиться ціленезворушливою.

Далі розглянемо життєву мету особистості під кутом зору самої особистості як її творця, тобто як того, хто її сам породжує (формулює). Якщо ж навіть вона ставиться ззовні як певний примус, то все таки має бути свідомо прийнятою, щоб розгорнулась відповідна їй діяльність з її досягнення. По іншому бути не може, оскільки кожна мета як проблема задається в певних обставинах, перетворюючи які й можливо до неї успішно дійти. Звичайно, що згадані перетворення мають бути відповідними конкретній меті,

тобто доцільними. У іншому випадку досягти її неможливо. Уявити особистість без будь-яких цілей неможливо; навіть здійснення прогулянок передбачає певну мету. З огляду на це доцільно говорити про «піраміду життєвих цілей», в основі якої знаходяться буденні за змістом цілі, а верхні прошарки мають утримувати вершинні за смислоціннісною природою цілі. Особливістю життя особистості може полягати у тому, що в своєму розвитку вона може обмежитись буденними за змістом цілями.

Справжня ж особистість завжди прямує до смислоціннісної вершини, з її центральною доленосною інтегрованою метою.

Якраз у контексті руху, детермінованого пірамідою життєвих цінностей доцільно говорити про безкінечність (незавершеність) розвитку особистості; вона завжди перебуває у життєвому процесі, і в цьому її сутність. У такому сенсі говорять, що сама особистість не може ціле життя бути однією і тією самою. Виключенням у цій динаміці може бути лише зациклення особистості на нижчих цілях. Тож, коли мета особистості одна й таж, то й сама вона перебуває у рафінованому стані. Зауважимо, що цілі, які мають увінчувати піраміду життєвих цінностей сягають високої духовності, як горизонту до якого повинна прагнути особистість.

Говорячи про високу духовність, важливо окреслити її просторово- змістові межі. Вони ж асоціюються з нацією, Батьківщиною, суспільством, державою. До цих атрибутів й має спрямовувати особистість всі свої устремління, які втілюватимуться у благородні справи. Тоді особистість й пройметься радісним переживанням власного й спільного добра.

Розглянемо втілену у певній справі ціль з іншого боку. Важливим у цьому плані видається співвідношення реальних справ і життєвого простору особистості. Конкретніше, якою оптимальною мусить бути його діяльнісна наповненість; і який індикатор для цього слід взяти. Тут можливий варіант максимального завантаження означеного простору. Логіка його полягає у наступному: особистість не повинна марнувати життєвий час, він і так короткий. По-друге, до зайнятої справою особистості «не лізуть в голову дурні думки». Усе ж подібна логіка видається дещо спрощеною, оскільки не враховує глибинну сутність людини незалежно від її вікового періоду.

Річ у тім, що її нормальне функціонування можливе лише тоді, коли вона перебуває у стані внутрішнього умиротворення. Він же безпосередньо пов'язаний зі справами, якими зайнята людина. Так от стан внутрішнього умиротворення й виступає критерієм, який визначає множину справ особистості, конкретніше діяльнісну наповненість її життєвого простору. Їх має бути небагато. Але якою ж мірою вони мають бути представлені? Очевидно так, щоб не порушувався цей стан. Останній може

бути стабільним за єдиної умови, коли справа буде завершеною, досягатиме передбачуваного метою результату.

Однак коли йдеться про зростаючу особистість, яка ще далеко не визначилась у своїй справі як майбутній професії, їй важко зосередитися на якійсь одній. Тоді шукаючи себе, вона одночасно пробує себе у різних діяльностях. Звичайно, що це ще далеко не повноцінні діяльності, а лише набір їх у згорнутому виді. Одні з них бувають більш результативнішими, інші – менш, та все ж вони активізують її життєвий простір.

Хоча подібна активізація часто пов'язана з певної сили розчаруванням. Зростаюча особистість, особливо у підлітковому віці, не в змозі його пояснити, тим більше навести лад у своєму душевному просторі. Допоки така особистість свідомо не узгодить, так би мовити, ділові гасання зі своїм станом внутрішнього умиротворення, вона не займе конкретної позиції у справах, у яких вона задіяна. Якщо подібний внутрішній зв'язок відбудеться, тоді у неї й станеться ділове заземлення і саме в той спосіб, який вона перейняла як культурно-професійне утворення.

У житті зростаючої особистості неодмінно виникає нагода, коли її запрошують стати учасником об'єднання, якому доручається певне спільне суспільно значуще завдання. Тому вона мусить бути готовою до його успішного виконання. Наприклад, вихованець може увійти до команди ровесників, які мають дослідити історичні події, що відбувалися у їхньому селищі чи місті й представити це у формі відповідного опису. Яку ж попередньо аналітичну роботу йому слід здійснити?

По-перше, вихованець у внутрішньому плані передбачає поетапність досягнення спільної мети.

По-друге, йому слід окреслити детально користь від виконання поставленого завдання. Вона має стосуватися ровесників та дорослих – мешканців селища чи міста й країни у цілому.

По-третє, - і це найголовніше – яких духовно-моральних цінностей слід докласти, щоб справитися з поставленим завданням. Це можуть бути: лагідність, правдивість, справедливість, вірність, самодостатність тощо. Прикметно, що у такого роду життєвих ситуаціях й інтенсивно розвиваються у вихованців необхідні особистісні цінності.

Своєрідністю відзначаються життєві ситуації, за яких вихованці включаються саме у спільні за організацією власне трудові справи. Для них далеко замало, щоб їх учасники були об'єднані єдиною метою, хоча цей фактор надзвичайно важливий. Тут видається суттєвим, щоб ця єдиноприйнята мета була чіткою у своїх параметрах для кожного з учасників спільної справи, тобто індивідуально представлялась у нормативних

вимогах. Загальноприйнята мета у відповідних вимогах перетворює спільну справу у конкретну життєву ситуацію.

Річ у тім, що в останній функціонують два види відносин, які розгортаються одночасно. Це суб'єкт-об'єктні відносини, які центрують свідомість учасників справи безпосередньо на предметі праці як меті, і суб'єкт-суб'єктні відносини, спрямовані на узгодження індивідуальних дій учасників спільної справи.

Можна трактувати суб'єкт-суб'єктні відносини повноцінними вчинками, що розгортаються не автономно, а в рамках досягнення спільної мети. Зазначимо, що перший і другий види відносин рівною мірою мають забезпечити її успішне досягнення. Збій у одних з них призводить до виражених ускладнень.

Безпосередньо у суб'єкт-суб'єктних відносинах проявляються особистісні властивості учасників спільної справи. Буде у них превалювати партнерство, толерантність, другодомінантність, альтруїзм чи егоїстичні риси – усе це впливатиме як на процес спільної справи, так і на спільний її результат.

Реальна ж життєва ситуація, що передбачає спільну працю, характеризується тим, що не всі її учасники володіють однаковою мірою вихованості й розумової готовності до виконання нормативних способів дій з досягнення прийнятої спільної мети. У результаті такої особистісно- розумової невідповідності у такого учасника виникає стан нудьги, розчарування; зрештою він зрікається від спільної праці. Найлегший варіант щодо нього – одноголосне відлучення від неї. Однак у виховних цілях важливо, щоб цей учасник зазнав добродійного групового впливу і став повноправним суб'єктом спільної справи.

Міжособистісні відносини, що складаються у спільних справах, доцільно кваліфікувати діяльнісно опосередкованими. Тут саме спільна мета виступає їхньою детермінантою як спонукальною силою суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Інше питання – на скільки вона виявиться продуктивною у виховному сенсі.

Поряд з цим життя наповнене міжособистісними взаєминами вищого рівня; ним виступає ціннісний світогляд як провідний чинник становлення і розвитку особистості. У цьому плані зростаюча особистість може повністю долучитися до означеного світогляду, або не бути причетною до нього. Тож умовно можливо диференціювати дві групи особистостей: духовно досконалі й духовно примітивні особистості.

Якщо взаємодіятиме духовно досконала особистість з особистістю духовно примітивною, між ними неодмінно виникатиме душевна напруга, зумовлена ідейними розбіжностями. При цьому ідейні непорозуміння можуть стосуватися як конкретних

поглядів на стиль поведінки, взаємин, так і бути більш загальними, які визначатимуть ціннісний образ життя у цілому.

У взаєминах між особистостями з різними ідейними позиціями часто виникають суперечки. Однак до спільного знаменника вони не доходять; кожен залишається при своїх поглядах. Конкретно подібні суперечки розгортаються у формі суджень на будь-які життєві аспекти – більшої чи меншої суспільної ваги. Зазначимо, що сучасна соціальна ситуація призводить до того, щоб між її суб'єктами переважаючим виявляється душевне напруження ніж відповідна злагода. Звідси й повсюдна міжособистісна конфліктогенність, а не ідейно-світоглядна одностайність.

Якою ж має бути оптимальна поведінка духовно досконалої особистості стосовно особистості духовно примітивної? Чи повинна перша потакати другій, чи стояти на своєму? Духовно досконалій особистості, по-перше, не слід визнавати суджень духовно примітивної особистості і тих аргументів, до яких вона вдається, щоб відстояти свою позицію. Згадане невизнання має бути однозначним і рішучим. По-друге, духовно досконала особистість повинна уникати суджень, які прагне почути від неї духовно примітивна особистість. Натомість без будь-яких вагань духовно досконала особистість має утверджуватися у своїх ціннісних поглядах і тим самим впливати на особистість духовно примітивну.

За великим рахунком суперечка між духовно примітивною особистістю і особистістю духовно досконалою не може бути обмеженою лише тактовним реагуванням останньої; їй доцільно стати у спрямовану наступально-перетворювальну позицію щодо першої. Вона має змістово конкретизуватися як процес переконання, звичайно, у тій мірі операціоналізації, на яку спроможна духовно досконала особистість.

Однак може статися так, що духовно примітивна особистість цим благородним наміром чинитиме супротив більшої чи меншої сили. Тому духовно досконала особистість має бути готовою до такої поведінки. Все ж зважаючи на опір, який може звести нанівець виховні устремління, їй необхідно змінити перетворювальну тактику. Вона полягатиме в тому, щоб запропонувати духовно примітивній особистості реальну життєву тематику, яка викликає у неї високий інтерес і є досить значущою. За такої ситуації у духовно примітивної особистості активізуватимуться приємні емоційні переживання, які повністю витіснять негативні, що супроводжували переконувальні наміри. Тут лише важливо, щоб запропонована життєва справа ґрунтувалась на таких особистісних якостях як старанність, кваліфікація, терпеливість. Це якості спрямовано діяльнісні; вони не стосуються якостей високої духовності, які пов'язані зі смислоціннісними підвалинами життя у цілому.

Тепер, усвідомивши свої діяльнісні якості, духовно примітивна особистість в змозі без перепон повернутись у бік певної духовної цінності. Тож духовно досконала особистість має схвально оцінити позитивні набутки духовно примітивної особистості і на цій емоційній хвилі запропонувати, наприклад, товариську. «Ти володар важливих якостей, то зможеш оволодіти й товарищиством» - промовляє емоційно піднесено він.

Можна констатувати, що у цьому випадку перешкода, яка виникла під час спроби застосування дії переконання, посприяла вихованню певної духовної цінності. Звичайно, для того, щоб товариська як цінність набула достатньої сили стійкості їй необхідно ще пройти тривалий шлях подальшого розвитку під керівництвом професійного педагога.

Серед людської спільноти можна виділити когорту, яка соціально поміркована у своїх поглядах, має власну точку зору, не сумісну з асоціальними орієнтаціями. Така особистість, як представник цього утворення, веде у цілому здоровий спосіб життя, не претендуючи на якусь підвищену увагу з боку суспільства. Вона займає лише серединну страту у соціальній ієрархії, і цим вдовольняється. При цьому подібна особистість могла б бути й більш соціально затребуваною, якби не відсутність (чи недостатність) у її духовно-моральній структурі рішучості як морально-вольової якості. Це й призводить до особливого реагування як на широкі соціальні діяння, що їх ініціюють ті чи інші державні інститути, так і діяння окремих персоналій.

Слідкуючи за певними пропозиціями чи рішеннями державних структур, нерішуча особистість лише боязливо реагує наріканням як невдоволенням стосовно їхніх дій; на більше вона не здатна. Тут вести мову про пряму чи опосередковану діяльність як опір не доводиться. Звісно, що державні структури нерішучу особистість не чують у прямому сенсі цього слова, оскільки її нарікання поширюється лише серед найближчого оточення. Таким же чином намагається поводитися зростаюча нерішуча особистість серед малої групи, де не всі її члени відзначаються суспільно значущою одностайністю. У цьому випадку у такій групі можуть спостерігатися порушення правил соціальної поведінки, певні міжособистісні непорозуміння і конфлікти.

На перший погляд видається, що середовище малої групи має нести об'єктивні умови, за яких нерішучість зростаючої особистості схильна буде до послаблення; і вона діятиме на основі своїх інших надбань. Групові об'єктивні умови можуть лише нейтралізувати ті душевні втрати, які б зазнала нерішуча особистість у разі активної протидії конкретній державній структурі. Тут потрібна особлива корекційна процедура, за якої нерішуча зростаюча особистість тренується лише у виправленні результатів певних проступків (когось образили, а ти заспокоюєш), а далі мобілізуючи свої особистісні надбання і паростки рішучості, вона в змозі буде позитивно впливати й на

самого суб'єкта негативного діяння. Такий єдино можливий шлях від нерішучості до рішучості у житті зростаючої особистості.

Людина як суспільна істота завжди знаходиться у соціальному і природному довкіллі. До того ж, це не просто пасивне її перебування, а постійна взаємодія: до чогось вона прагне, від чогось дистанціюється, у якихось цілях досягає успіху, у якихось – ні, якісь чинники для неї сприятливі, а якісь стоять на заваді. У цьому життєвому калейдоскопі особистість мусить, в першу чергу, психологічно вистояти, зберегти душевну рівновагу і спокій.

На всі виклики, які породжує соціальний і природний світ, особистість реагує не лише розумом, а й обов'язково власними емоційними переживаннями – позитивної й негативної модальності. При цьому одні життєві ситуації приносять їй радість – інші пов'язуються з різного рівня стражданнями. Поширеною у цьому плані є емоція роздратування як невдоволення у цільових намаганнях особистості. Означене переживання може істотно порушити душевну стабільність особистості, відбитися на її самоцінності і зрештою негативно вплинути на весь хід індивідуального розвитку й саморозвитку.

Шукаючи засобів від стану роздратування, особистість вдається до усамітнення наодинці з собою, тобто до психоусамітнення. Однак ця внутрішня робота вимагає певних знань, якими має володіти зростаюча особистість.

Традиційні психотехніки орієнтують її, у першу чергу, на усвідомлення змісту самого емоційного переживання – роздратування. Далі – на розуміння самого стану переживання і, насамкінець, на Я, в якому перебуває така особистість («моє особистісне Я, окрім інших утворень, зазнало впливу роздратування»). Зазначимо, що осмислення самої емоції може її стишити, у кращому випадку припинити її перебіг у обмеженому часовому інтервалі. Тут не виключається, що при зустрічі зростаючої особистості з несприятливою для неї ситуацією, вона не прореагує тією ж емоцією роздратування.

Запропонуємо як доповнення до традиційної більш дієво стійку у цьому плані психопроцедуру, апробовану нами у виховній практиці. Вихованець повинен скористатися рядом крилатих висловів потужного самоперетворення:

- Я не визнаю роздратування, як птаха чужого краю.
- Моє роздратування – то крапля у морі моєї радості.
- Я не засмучений, хоча мене й спіткало роздратування, та переживаю його безболісно.
- Не визнаю неприємностей – і все буде добре.

Означені мовленнєві формули створені на основі принципу невизнання, згідно з яким, наприклад, усунеш визнання – усунеться й скривдженість; а усунеш скривдженість – усунеться й сама кривда.

Можна очікувати, що вихованець, який оволодів процедурою самозаглиблення, зіткнувшись з оточуючим довкіллям, буде вільним від роздратування.

Говорять, що життя – це не танок, а боротьба, звичайно різної міри, і в цій боротьбі особистість може послаблювати свої духовні надбання, а то й частково позбутися їх. Тоді й виникає нагода для здивування: знали особистість з певним ансамблем цінностей, а вона виявилась дещо іншою у духовному плані. Тому закономірним є питання, яким чином особистості не втратити духовні надбання, що нелегко їй далися?

Перш ніж дати відповідь на це запитання, розкриємо природу того внутрішнього утворення, яке повинне запобігати втраті наявних духовних надбань. Наймення цього утворення – бережливість. Частіше за все ми говоримо про бережливе ставлення до оточуючих речей, розуміючи під цим догляд за ними, утримання чи відновлення тієї форми, яка дозволяє їм нормативно функціонувати, тобто використовувати за цільовим призначенням. Поряд з цим у ціннісній структурі особистості може проявлятися бережливе ставлення до рідних та близьких як постійне різнобічне піклування про них.

Зауважимо, що зростаюча особистість має здебільшого дієвий досвід бережного поводження з оточуючими її предметами та рідними й близькими людьми. Тож бережливість як особистісна якість може міцно закарбуватись у її свідомості і пов'язатися з певним зовнішнім впливом. Єдине, що їй слід сам термін «бережливість» накласти на об'єкти, до яких вона причетна і відповідно правильно мовленнєво оформити.

Відтепер бережливість як ставлення вона в змозі перенести у план самосвідомості і трансформуватись у ній як самобережливість. Відповідно зростаюча особистість має берегти себе доброю, бездоганною, справедливою, доброзичливою, вірною, відважною тощо. Це, так би мовити, простір її бажань, спрямованих на збереження себе, тобто Я-духовного. Особливістю цих бажань є те, що вони реально діючі, які втілюються у відповідні вчинки.

Якщо ж за якихось несприятливих для особистості умов вони послаблюються чи зникають зі вжитку, то тут їй слід вести роботу на утвердження духовної самобутності, духовного Мого і його захисту. Вона повинна дотримуватися духовного правила – скільки вміщає моє Я – стільки й видаю для інших. Зростаючій особистості, орієнтуючись на це правило, необхідно не зважати на несправедливі нарікання, бути

невразливою до наклепів, довготерпеливою, сильнішою від завданих страждань. Думки ж її мають бути сумирними й оптимістичними; і тоді вона наперекір негодам збереже себе у сій високій духовності.

Зростаючій особистості доводиться жити серед людей з різними цінностями, і це значно ускладнює процес її соціалізації, який входить у виражену суперечність з організованим виховним процесом. У цих умовах вона повинна мати, як еталон для виміру духовності, вчинок. При цьому тільки такий вчинок, який прямо чи опосередковано зводиться до суспільної мети. У іншому випадку він розриватиме життя і не даватиме йому бути чимось єдиним. Між тим лише цілісне й добродійно орієнтоване життя має приносити зростаючій особистості справжню насолоду – вищу за насолоду від нижчих потягів. Відомо ж, що задовольняти різні вітальні потреби ще не значить повноцінно жити. Тож навіть у найменшому треба діяти так, щоб воно передбачало найвищу ціль, і тоді життя приноситиме заслужену радість.

Бех Іван

Життя особистості у смислоціннісному поступі.

Духовність особистості методологія теорія і практика. Червень 2020. 96(3):44-57.

DOI: [10.33216/2220-6310-2020-96-3-44-57](https://doi.org/10.33216/2220-6310-2020-96-3-44-57)

БОБЕРСЬКИЙ ІВАН МИКОЛАЙОВИЧ

(1873-1947)

український педагог, організатор, фундатор, теоретик і практик засад української національної фізичної культури

Народився 14 серпня 1873 року в селі Доброгостів Дрогобицького повіту Галичини (Австро-Угорщина) у родині греко-католицького священника Миколи Боберського (1844-1918), засновника «братств тверезості» і «Руської читальні», противника москвофільства. Виховуючи дітей в національно орієнтованому дусі, він любив повторювати: «думай по-українськи!». Мати - вчителька за фахом, вела курси для неписьменних. З дітьми була дуже строгою. Під її опікою Іван почав навчатись грамоти. Початкову освіту здобував у народній школі м. Самбора (1879-1883). У 1883-1891 роках навчався в цісарсько-королівській Самбірській гімназії, де захопився німецькою мовою.

Протягом 1891-1895 років навчався на філософському факультеті Львівського університету. 1895-1897 рр. – поглиблював знання з німецької філології в університеті міста Граца, де став членом українського товариства «Русь» і захопився фізичною культурою й 1897-1898 рр. пройшов однорічний курс і склав іспит з фаху «вчителя р'уханки» у середніх школах. Упродовж 1898-1899 рр. подорожував країнами Західної Європи: Францією, Швецією, Чехією, Німеччиною, де знайомився з роботою осередків фізкультури, вивчив нові форми й методи фізичного виховання.

1899 р. Іван Боберський повернувся в Галичину, склав іспит на посаду заступника учителя і почав учителювати у різних середніх освітніх закладах (гімназії) викладачем німецької мови, а позаурочно вів руханку у 1-6-х класах, де вперше запровадив маловідомі в серед українців ігри, зокрема, к'опаний м'яч (футбол).

У червні 1901 р. разом з Альфредом та Леонардом Будзиновськими створив Учительський гурток для підготовки вчителів руханки, учасниками якого стала академічна та гімназійна молодь. У червні 1902 р. створив у Вчительському гуртку жіночий відділ, а з 1903 року став членом товариства «Руслан», метою якого була фінансова допомога талановитим учням, які не були спроможні заплатити за навчання й утримувати себе.

Від 1905 р. посів посаду професора, німецької мови й класичної філології. Із 1908-1909 рр. руханка стала обов'язковим навчальним предметом. Від 1932 р. проживав у Югославії, в місті Тржич (Словенія), Уклав низку підручників: «Забави й гри рухові» (1904-1905), «Копаний м'яч» (1906), «Значення руханкових товариств» (1909) та інші.

Помер у м.Тржич 17 серпня 1947 р. Заповіт І.Боберського: «Лише організована фізична сила запевнює народів свободу та незалежність».

Іван Боберський

«УКРАЇНСЬКОМУ ГРОМАДЯНИНОВИ» МОРАЛЬНІ НАСТАНОВИ ІВАНА БОБЕРСЬКОГО

1. Працуй. Свобода улекшує роботу. Свобода це свіжий воздух. Він не зробить сам роботи, але улекшує її. Сама робота не виросте. Не тратьте дорогого часу на пусту роботу й нарікання. Працуйте!
2. Поступай законно. Свобода немислима без законів. Безправство і самоволя роблять чоловіка хабарником, крадієм, ошуканцем і грабіжником. Щоби державляни в державі почувались свободні і безпечні, мусить кожний пильнувати порядку і зберігати прийняті в державі закони.
3. Пам'ятай на свою відвічальність. Не нарікай на других. Запитай перше себе самого, чи ти все зробив, щоби був порядок. Кожний громадянин відвічає за порядки в державі.
4. Дбай про карність і красу твого тіла, твоїх рухів, твоїх слів, твого одягу, твого дому, твоєї вулиці, твого села, твого міста, твоєї держави.
5. Ціни свою честь і честь другого. Наколи тобі щось закидують, докажи спокійно без гніву, що закид неслухний, або прийми його до відома і справ своє поступовання. Все здавай звіт зі своєї роботи, щоб уникнути заздалегідь непорозумінь. Коли не маєш доказів, не обвинуй нікого легкодушно, сплетні є болотом життя. Уникай болота.
6. Признай другому його труд. Покинь навичку виговорювати на других за їх плечима, ганити їх спосіб поступовання, обезцінювати їх роботу так лишень для розривки при обіді, між своїми а навіть між чужими. Страшна розривка.
7. Простуйся. Коли говориш і пристаєш з чужинцями, думай про це, що в тій хвили уважають тебе за частину українського народу. Твої слова, твій одяг, твоя постава, твоя чуприна, твоє поведення, твій спосіб думання є для них зразком українського світогляду.

8. Ціни школу. Школа сталить і виострює найважлишу зброю чоловіка: його розум. Рільник, ремісник, купець, урядник, вояк потребують школи, щоби розуміли основну роботу та свої обов'язки в мирі і на війні.
9. Стреми до поступу. Не вдоволься давниною. Гляди постійно, що ще дасться в твоїй хаті, в твоїй державі поправити, і поправляй. Не заснічуйся. Будь рухливий і підприємливий. Не бійся боротьби.
10. Добирай робітників. Бери до громадської роботи не крикунів і хвальків та облесників, що всюди пхаються і много говорять, але гляди, чи чоловік, що його хочеш вибрати і заправити до роботи, любить працювати, чи розуміє роботу, чи совісний і словний.
11. Дбай про своє майно. Лучися з другими, заробляй, щади, ставай багатим, щоб ти своїм майном зміцнив силу українського народу. Без заможности нема дійсної свободи. Чоловік без гроша напівживий.
12. Гляди довкола. Пильнуй, чим другі народи зайняті. Постійно довідуйся про їх роботу, а зібрані вістки вихіснуй, щоби скріпити твоє здоров'я, твоє знання, твоє майно, твою зброю. Лишень з тим народом числиться світ, що є здоровий, розумний, сильний і багатий.

Іван Боберський

Боберський Іван. Українському Громадянинови.

Моральні настанови Івана Боберського. Щоденник: 1918-1919 рр. : мемуари / І.

Боберський ; Ю. Мицик. - К. : Видавничий дім "КМ Академія", 2003. - 260 с

Примітки

Іван Боберський

(із щоденникових записів)

«...є теж брак власного виховного ідеалу, який консеквентно впливав би з точно з'ясованої великої мети. **Бо чи й справді можемо назвати якусь поважнішу спробу дати новим поколінням захопливий образ державника-патріота, який стояв би високо понад партіями, клясами, групами, кліками, понад злобою дня».**

Фонд 4379 (Боберський Іван (1873 1947) – педагог, діяч ЗУНР ЗОУНР,

голова товариства «Сокіл-Батько» у м. Львові,

повноважний представник ЗУНР у США і Канаді). Оп. 1.

Спр. 21. (Щоденник І. Боберського. за 1918-1919 роки.).

183 арк. Арк.103.

ВАСИЛЬЧЕНКО СТЕПАН ВАСИЛЬОВИЧ

(1879-1932)

письменник, журналіст, перекладач і педагог

Народився 8 січня 1879 р. в містечку Ічня на Чернігівщині. Успішно закінчив п'ятирічну школу в Ічні. У 1898 р закінчив учительську семінарію в Коростишеві (нині Коростишівський пед-й коледж імені І.Франка). Вступив до Глухівського учительського інституту (нині Глухівський національний пед-й університет імені О.Довженка), після закінчення якого (1904 р.) вчителював на Київщині та Полтавщині.

Однією з провідних тем творчості С. Васильченка стало життя народних учителів, викривав незадовільний стан освіти в Україні, відсталість народної школи, тяжке правове та матеріально-побутове становище вчителів початкових шкіл («Записки вчителя» «Записки з життя сільських вчителів» (1898-1905), «Народна школа і рідна мова на Україні» (журнал «Громада» 1906). У Києві видрукував свої перші твори «В темряві» (1906), згодом – низку новел із життя школи і вчителів: «У панів» (1906), 1910-1912 рр. - «З самого початку», «Свекор» та ін.

У роки Української демократичної революції підтримував її, записував свої враження у книзі «З піснею крізь вогонь і води». З 1921 р. їздив містами й селами Поділля, збираючи архівний та етнографічний матеріали про боротьбу українських селян проти кріпацтва у ХІХ ст.. Результатом поїздки стало написання п'єси «Кармелюк» (1922).

Від 1921 р. працював вихователем, завідувачем дитячого будинку, викладачем української мови та літератури в трудовій школі № 61 у Києві імені Івана Франка (1922–1928). Вважав, що у вихованні дітей велике значення мають правила і звички; склав «Правила для чергового учня», добре знав психологію дітей, про що свідчать його твори «Дош», «Дома», «Волошки» та ін. Писав твори для дітей та юнацтва цикли «Крилаті слова», «Приблуда», «Голод», «Гості», «Авіаційний гурток» писав про сиріт, вчительський талант та про долю народу «Приблуда» (1922), «Мій шлях» (1931) та ін.

Помер Степан Васильченко у Києві 11 серпня 1932 р.

Основні праці: «Народня школа і рідна мова на Україні» (1906), «Талант» (1924) та ін.

Степан Панасенко¹ (Васильченко)

НАРОДНЯ ШКОЛА І РІДНА МОВА НА УКРАЇНІ

Замітки народнього вчителя

Народня школа на Україні, опріч усяких перешкод, що стоять на стежці до освіти загалом по всіх школах у «россії», має кожному відому власну болячку, — то нерідна мова, якою вчать українських дітей по школах. Про се не раз говорено вже, але в сій замітці маємо на увазі показати читачам спостереження над самим життям народньої школи на Україні; се, гадаємо, повинно зацікавити людей, яким лежить на серці справа народньої освіти в ріднім краї, — тим паче, що експериментальних дослідів дуже мало в небагатій взагалі, що до сього питання, літературі. Будемо сподіватись, що з'являться незабаром коштовні й докладні праці про се, — а тим часом не будуть, може, зайвими й наші коротенькі замітки на підставі власного досвіду та спостережень.

Для української дитини, що часто приходить до школи не знаючи ані єдиного слова «московського», школа з першого ж разу робить вражіння чогось чужого, від її життя далекого. Дитина часто не впізнає свого навіть власного ймення, вимовленого офіційною мовою, — мовою школи; хлопець, наприклад, з самого малу знає себе за Панаса, а в школі раптом з його виходить Афанасій. Перші слова вчителя до дітей, промовлені не тією рідною мовою, яку дитина до того чула кругом себе, зразу цілу безодню кладуть у дитячому розумінні між домівкою та школою. Вчення в народній школі з новинками, як відомо, повинно починатися з найлегшого; роботи повинно давати дітям зразу потроху, щоб їх непомітно для їх самих втягти в шкільну науку.

По народній школах на Україні перші місяці науки — то каторжна праця, що не по силі ні дітям, ані самому вчителеві. Наламувати дитячий язик, що зовсім не при звичаївся до «московської» мови, заучувати незнайомі слова й разом учити читати — це скидається просто на якесь глузування з дитини, яку силоміць ставлять в становище якогось дурника, що нічого з тієї досадної науки не розуміє і через те не може навіть найлекшого збагнути своїм понівеченим розумом. А з цього виходить, що більша частина дітей з першої групи одразу кидає школу, а і з тих, що зосталось на муку, велику частину треба виділити в окремий куток, як цілком безнадійних.

Звичайно по школах, де один учитель, діло так ведеться: діти, які з дому прийшли в школу, не знаючи азбуки, під тягарем непосильної для їх роботи незабаром отстають од тих, що хоч трохи знають алфавиту; вчитель не має спроможности вести їх однаковою тропою й через те мусить, як то кажуть, лишати їх «на произволь судьби». Деякі з них не бачучи з такої науки жадної користи, кидають школу, інші ж хоч зостаються й уперто ходять цілий рік, бредуть «самопас»: щось пишуть собі, щось читають, а що саме, про те часто й сам учитель не відас, — і на другий рік якимсь то побитом з цієї отари «тупиць» частина навчилася азбуки. До їх пристають новики, що знають склади з дому, і так складається перша група; а з неграмотних частину знов викидають з школи, а другу садовлять у «тупиці». Не вдивовижу по наших школах і таких школярів здибати, що ходять років зо-два, зо-три й якось умудряються не піти далі «оси». Що дала йому школа за два-три роки, яку ролью заграла в його розвитку — се дуже було б цікаво дослідити, але стежити за сим у сільського вчителя просто часу немає. Буває иноді, що батько не нахвалиться дитиною: «дотепний, каже, хлопець, розумний, повинен добре вчитись»; і сам учитель бачить по виду, що хлопець і справді не без розуму. Та минає місяць-другий, і хлопця й не пізнати: посидівши «тупицею», робиться він якимсь затурканим, неначе переляканим дурником; замість відповіді плете всяку нісенітницю неможливо каліченою

мовою. Промучившись отак, нарешті виходить дитина з школи, нічого не навчившись, з репутацією «тупоголового» «тумана вісімнадцятого», мовляв д. Франко.

Часто й сама дитина вірить, що з неї й справді не що інше, як «туман» і ще добро, як покинувши шкільну науку, скоро очумається від того удару, що ним школа зразу приголомшила була його розум, його розвиток, забивши цамороки в дитячій голівці непосильним тягаром. Буває й так, що з легкого почину в школі хлопець надовго вже й останеться і в своїх власних очах, і в очах інших людей ні до чого нездатним, нетямущим, і направити се не так то легко.

Звісно, багато сьому допомагає й те, що вчитель буває часто один на кілька груп дітей і фізично не може впоратися з усіма школярами; але ще більша вина падає на чужу, незрозумілу мову, що робить перші кроки дитині в школі дуже тяжкими; а тим часом, не зробивши перших кроків, і далі хлопець не піде, не посильний тягар зразу валить з ніг дитину, приголомшує й атрофує природній хист і здатність.

Та не легка чекає доля в школі й тих дітей, яким пощастило навчитись читати й які лишилися в школі. Зупинимось насамперед на першій книжці для читання, бо звідти доводиться брати мало не весь матеріал, яким користується вчитель, розвиваючи духовні сили дітей.

Як відомо, автори перших книжок для читання в народній школи, складаючи ті книжки, пильнують того, щоб з самого початку школяр бачив там усе знайоме йому, близьке. Для цього слова добіраються з лексикону звичайної сільської мови; в статейках оповідається про знайоме дітям близьке життя, про все те, що оточує дитину вдома: поле, життя хлібороба, домівка, рідна хата; за найкращий матеріал до читання вважаються народні казки, пісні, загадки, приказки; малюнки також добіраються такі, щоб дитина, глянувши на малюнок, зразу бачила й розуміла, що намальовано в книжці. Мова байок, казок, приказок, пісень, — то рідна дитині мова, і все те знайоме їй з домашнього життя. Таким способом перші книжки до читання складаються для шкіл у «московщині». Що ж до шкіл народніх на Україні, то окремих підручників, пристосованих до українського народного життя, немає, і українські діти повинні вчитися по тих книжках, що складаються для дітей іншої народности. Виходить, ніби й автори сих книжок, і всі служителі народньої просвіти змовилися і признали, що загальні закони виховування дітей на українській народ «не распространяются»².

Треба тільки поглянути на те, як відбувається вчення в на шій народній школі по цих книжках, щоб уявити всю їх непридатність для шкіл не України. Тоді як дітям «московської нації» все, написане в книжці, рідне, зрозуміле, — українським дітям мало не на кожному слові — загадка.

Хлопець знає хату, а в книжці написано изба, а в тій ізбі і кругом неї все щось чуже, невидане: «полати, лучина, лукошко, колибель, зипунь, кафтань, сарафань, кушакь, овинь, гумно, прясло, кліть, рига» і т. п. На ілюстраціях намальовано теж усе чуже: «изба» незнайомого стилю, чужа природа, люде в якомусь чудному вбранні, школярі в лаптиках, з довгим чубом, зовсім не того типу, що звикли діти бачити в себе у селі; середина хати з «московською» піччю й «полатями». На всіх цих ма люнках не те, що бачуть українські діти, усе те чуже їм, далеке.

Читає хлопець у книжці: «Народная пісня». Від учителя дізнається він, що то така пісня, яку співає народ, значить, думає собі, така, що може співають і в нашому селі. Але читає далі: «Сладко п'бль душа-соловушка»... або: «Изь-за лісу, лісу темного вшлетала стаюшка сірихь гусей»... «Разовьємь ми березу»... «Какь у насъ ли на кровелькі, какь у насъ ли на крашеной»... і т. и. і т. п. Чи хто з дітей чув коли, щоб у їхньому селі співав хто щось подібне? І в хлопця в голові виникає думка, що ті пісні, які співають у його селі люде, то не справжні народні пісні, а якісь мужичі вигадки, яких грамотному чоловікові не слід і соромно співати, і весь сільський знайомий йому люд з його життям, з рідною мовою, — то і не справжній народ, а так якісь собі люде. В інших же дітей непомітно закрадається в душу недовіря до книжки, бо вони не бачуть у їй правди і через се вже так і звикають дивитись на книжку, як на якусь дурницю, вигадку. І ті і другі, вийшовши з школи, все таки не стануть співати «московських народніх пісень»; замість, напр., пісні: «В неділеньку рано, як сонечко зійшло» ніхто не почує, щоб українська дівчина, або молодиця заспівала: «Видала мене матушка далече замужь». В селі ви почуєте швидче вульгарні, фантастично покалічені романси, босяцькі та салдатські пісні, — ніж народню московську пісню. Доводиться часто помічати, що «московські епітети та звороти мови» противні українським дітям і дорослим нашим людям. Музика «московського народнього стиха» незрозуміла українцеві; «московська муза народня» не зугарна викликати надхнення в душі українця; «народні епітети московські», як напр.: «молодушка, разлапушка, касаточка» то що прикро вражають ухо українцеві, і як ножем шкребуть по серці. Немає, здається, в українських школах більшої кари школярам, як загадати завчити на пам'ять кілька рядків з «московського народнього епосу».

Поставте поруч української дитини «московську» і загадайте їм читати, наприклад, байку Крилова. В той час, як у хлопця «московської нації» при читанні вся істота говоритиме, як слова байки вимовлятимуться легко і плавно, в той час як він глибоко розумітиме і життєву правду байки, і красу народніх виразів, — у нашого вкраїнського хлопця читання виходитиме мляве, нудне, одноманітне; а коли читач спробує дати своєму

читанню інтонацію, то зразу виявиться, що вона вимушена, завчена і не відповідає змістові; не помітите ви також у хлопця й зацікавлення тим, про що він читає.

Загадки, приказки, — а особливо загадки, — загадування і розгадування яких так до вподоби дітям, — а й ті не цікавлять дітей, знову ж таки через те, що вони «чужі» і змістом і формою, викладені незрозумілою дитині мовою, — всі вони здобуток чужої творчості.

Таким побитом виходить щось абсурдне, незрозуміле: ті елементи в перших шкільних книжках, що вводяться авторами книжок зумисне, щоб полегчити дітям науку грамоти, щоб не розривати школи з домівкою, щоб зробити книжку близькою до дітей, — всі ті елементи в народній школі на Україні являються найбільше незрозумілими, найчужішими, найнепотрібнішими і найтруднішими частинами книжки. Та ж поміч, яку могла б і повинна б дати народній школі на Україні багата українська література, марно гине на велику шкоду дітям і всій справі народньої освіти. Пояснити дітям всі незнайомі слова учитель не має ніякої змоги, бо таких слів знайдеться в кожній статійці стільки, що коли б учитель справді заходився усі їх пояснити, то в його не вистачило б часу на одні сі пояснення, а хоч би й вистачило, то однаково праця його пішла б марно, бо коли вести так звану «объяснительную бесіду», то для цього треба, щоб слів було на раз узято двоє-троє; коли ж їх у кожній статійці набірається десятків зо два, то не диво, що до другого уроку діти геть їх позабувають. Захажуватися ж знову коло пояснення незрозумілих слів ніколи, бо треба вчити й писати, і рахувати, та й не одну групу, а цілих три. Одже зрештою не треба, здається, великого досвіду, щоб зрозуміти, через віщо ми маємо такі сумні наслідки з прищеплювання дітям освіти чужою, незрозумілою їм мовою. Давати освіту на незрозумілій мові й заразом вчити тієї мови, — це значить, ганятися за двома зайцями і ні одного з їх не виїмати. Коли б «московська мова» була в українських школах виділена в окремий предмет, то й діло дитячого розвитку і діло самої «московської мови» пішли б краще, бо тоді можна було б скласти якусь систему до вивчення сії останньої.

Діти, цікавлячись книжкою, часто дома читають не тільки те, що задано на урок та роз'яснено, (хоч се буває дуже рідко, щоб наперед заданий урок учитель поясняв у класі), а читають і далі, що є в книжці, і все, що попадеться друкованого; читають і, звісно, дуже мало розбірають, а привчаються читати як відомий «Петрушка». Візьмемо, наприклад, не довго шукаючи, кілька фраз з того матеріалу, який знаходимо на перших сторінках шкільних підручників:

Буря мглою небо кроєть,

Вихри сніжние крутя...

або «Ямшигсь сидить на облучкіз,

Вг тулупі, ві. красномь кушакі»...

Кому відомі таємниці слів: мглою, крутя, ямщикь, облучокь, кушакь, той уявляє собі добре й картину завірюхи, і «ямщика» на «облучкі» і т. и. Яка ж картина постане перед очима української дитини, коли вона про слово «мгла» думає, що то по-панському «могила», слово «кроеть» читає «кроїть»... «Буря могилою небо кроїть»... «Але ж як то можна кроїть мо гилою? — гадає дитина, — ножицями кравці кроють, то так, а могилою... та ще буря... небо?» Зітхне бідне хлоп'я і вже без думок барабанить як у стінку: «Буря мглою небо кроїть, віхрі сніжні крутя», — хоть, мов, не втямки, про що воно саме говориться, то хоч потішу себе гучним ритмом та рифмою.

В одній школі фразу: «рука бойцовь колоть устала» школяр завчив так; «рука боцвой колоть устряла». І вже учитель як не силкувався навчити правильно читати сю фразу, а все-таки і на випускному екзамені хлопець читав: «рука боцвой колоть устряла». Коли «московська дитина» читає фразу: «Ямишкь сидить на облучкв вь тулунь, вь красномь кушакі», — то для неї тут усе ясно, як божий день, наша ж дитина в цій фразі нічого не розбере. Читаючи книжку чи то в школі чи дома, школяр не може спинятися довго на коленім незнайомім слові, бо то було б не читання, а «розшифровування»; щоб добре розуміти читане, треба добре знати значіння всіх слів, треба вміти перекласти в умі «московські слова» на українські, бо з усіма поняттями й уявленнями в українських дітей з'язані не «московські слова», а вкраїнські; а коли багато слів і зворотів мови дітям зовсім незнайомих, і довго міркувати над читаним не приходитьсь, то з прочитаного хоч і впіймається шматочок якоїсь думки, або якийсь дбраз, але все те здається їм далеким, неясним. Ясної думки, ясного уявлення не вчитає ніколи український школяр із «московської книжки, і поетична річ «московських письменників» чужа нашим дітям і не робить міцного вражіння на дитячу думку.

Одно з найголовніших завданнів школи — розвинути розум у дитині, розбудити в неї думку, зробити їх бистрими та гострими. Тим часом від довгого, безглуздового такого читання дитячий розум, його здібности не тільки не розвиваються, а, навпаки, притупляються. І хто вчителював — не як ремесник, а як справжній педагог, — той напевне помічав, що в дітей, зовсім неграмотних (у нас) думка далеко яскравіша, далеко жвавіша, ніж у дітей, що побували в школі й довгий час попросиділи над книжкою.

Тепер подивимся, як в українських школах виховується «дар слова» у школярів. Хто прислухався до мови письменних людей-українців, що мають звичай балакати «по-московському», той певне знає, якого «краснор'ячія» навчає «московська грамота». Вживання слів не в тім значінню, що їм належить, грубі помилки в зворотах мови і в наголосах, курйозна мішанина слів московських поруч з українськими, — все це робить

«русскую річ» українця не тільки чимсь смішним, а й безглуздим, так що не зразу й зрозумієш, про що саме людина хоче сказати і хіба тільки догадаєшся. Те ж саме, тільки ще в більшій мірі, можна бачити в народній школі. Переказувати прочитане, рішати завдання, розмовляти з учителем школяр повинен зразу московською мовою, яку він іще мало чув і в школі. Картина уроку од цього виходить якась дика, безладна. Стоїть школяр перед учителем, уші почервоніли, піт струмками залива йому лице, а він белькоче: «изъ этого числа вичистить ето»... або: «вонъ бачиль... солоей какъ запоель»...

Учитель намагається поправляти безглузду «русскую р'чь» школяра; школяр хвилюється, жили напружились йому, лоб зморщився, очі збараніли. Кожне слово родиться у його на світ у муках та потугах. Видко, що десь там у його глибоко трепещеться жива розумна думка, видно, що дитина з усієї сили працює розумом, щоб висловити її, але ж вона не може того зробити, бо не має ні звички до «вимовляння московських слів», ні запасу їх, і в голові в неї повинна разом їти дуже складна робота: пильнувати свої думки, висловляти її собі по своєму, а потім шукати у своїй пам'яті «московських слів» і перекладати свої думки на «московську мову. Коли ж ще до цього хлопець до тепний і має жвавий розум і хист, то жаль тоді дивитись на його, бо більше муки світиться в його очах. І така нудота тягнеться в школі день-у-день цілі місяці, роки. Нарешті діти звикають до неї і вона робиться чимсь звичайним, і тільки учитель вступить у клас, почне урок, — обличчя в дітей зразу переміняються: на їх з'являється вираз тупости та глупости, немов увесь клас зібрано з недорік, заїк та з ідіотів. Але тільки учитель забалакає з дітьми про близьке їм життя їх рідною мовою, — і немов свіжий вітерець пройде по дитячих обличчях: вони спершу здивовано переглянуться, зморшки з замишування на обличчях починають розглажуватися, з-під лоба починають блищати ясні розумні очі, з дитячих уст чуються дотепні речі, жваві й веселі, навіть рухи в дітей стають вільніші, і здається, що з їх плечей тільки що скинуто важкий тягар, який не давав їм ні говорити вільно, ні думати. Ще помітніше переміняються діти вийшовши з класу на передишку: самі безнадійні, безсло весні «тупиці» в класі, на дворі, на волі вмить робляться самими бідовими й самими гострими на мову.

Нам відомий такий факт. У одній народній школі між школярами з'явився чудовий оповідач казок, байок, усяких випадків із сільського життя. Тільки, бувало, з'явиться він до школи, як зараз біля його школярі збираються в кружок і він починає про що-небудь оповідати. Діти очей з його не зводять і роти пороскривають. Уже й учитель увійде у клас, а вони, мов зачаровані, не одходять од оповідача, і тільки після того, як вже учитель озветься, вони з неохотою розходяться по своїх місцях. Сей хлопець на уроках довго та вперто одстоював свою мову перед учителем, розмовляючи з ним рідною мовою, поки

таки в кінці шкільного курсу подолала «московська мова». Перейшовши на «московську мову», хлопець цим самим сам підписав смертний вирок своєму талантові гарного оповідача. Нудно стало слухать його. Хто ж позбавив хлопця початків його таланту? Видимо, що чужо мовна школа, бо вона перша прищепила молодій душі погорду до рідного слова.

Візьмемо людей, що вчилися не тільки в народній школі, а й по вищих од неї, хоч би й самих народніх учителів, що вийшли з самого народу і змалку говорили рідною мовою. Говорити легко «московською літературною мовою» (про акцент ми вже й не кажемо!) не можуть вони. Кілько б не положено було праці, все таки вкраїнці чистою «московською мовою» не будуть балакати, так само, як не можуть навчитися розмовляти по-українському і «московці», навіть і ті, яким доводиться мало не увесь вік прожити на Україні. Таким чином виходе, що навіть найкраща «обрусительна» школа на Україні все ж є — ворог народів, бо вона одрива людину від рідної мови, калічить її, гальмує розвиток народнього ума³.

Не краще діло стоїть і з писанням у народніх школах на Україні. Навіть тепер уже не криється ні шкільне начальство, ні сільські учителі з тим, що вони найбільш пильнують того, щоб сільська школа тільки хоч навчила писати сьак-так диктовку, а про те, щоб хоч трохи навчити дітей висловляти свої думки, — про те, мало кому з учителів народніх і на думку спаде, бо вчителі ледве справляються з диктантами. Мертва та тупа праця ся і вчителів, і школярів справдешня мука. Учитель кидається на всі боки, щоб навчити до екзамену хлопців правильно писати «московські слова». Слова вже й діктуються так, як пишуться, а не вимовляються; в ход іде навіть міміка та жестикуляція, — одно слово учитель рад би і в душу, і в голову вскочити дітям, щоб школярі «вивезли» на екзамені. На екзамені часто можна ба чити, як учитель із-за спини асистента, «на мигах» показує, як пишуться слова, а все-таки діло йде не до ладу.

Не краще стоїть справа і з граматиною «московської мови». Удержатись у голові в українських дітей вона ніяк не може і одскакує від дитячого мозку, як м'яч од стіни. При цьому можна спостерегти якесь чудне психологічне з'явище: скінчивши школу діти мимоволі не тільки не силкуються вдержати в голові завчені пра вила граматики, а ніби навмисне викидають їх з голови, як якусь зайву вагу. Вже навіть і тоді, як діти прийдуть по «свид'їтельства», і починають розписуватися, що одібрали їх, зразу виявляється, що вся граматика пішла «шкеребертом»: діти роблять помилку за помилкою, аж поки вчитель стане проказувати, як писати слова.

Коли ж здумає учитель дати дітям саможїїну роботу по писанню, щоб написали свої думки про що-небудь, або дати про сто «переложєнїє» статїїки, — то діти жорстоко

посміються над усією працею вчителевою і над граматиною: на бумазі будуть висловлені не логічні думки, а така каша, в якій дуже трудно розібратися. Найвигадливіша, найбуйніша фантазія не вигадала б навмисне таких граматичних помилок, таких диких зворотів, які зустрічаються в самостійних роботах школярів, і в учителя серце стискається від болю од спроби завдати таку роботу дітям.

Та воно инакше й бути не може. Писати самостійну роботу, в якій повинен виявлятися творчий дух дітей, — це зовсім неможлива робота в українських школах: у ту годину в дитячій голові відбувається такий складний, такий трудний процес, який здався б не по силі й дорослому чоловікові, а не то що дитині. Нелегка праця на перших порах у школі висловляти на папері свої думки навіть рідною мовою, а коли до сього треба ще свої слова перекладати в умі на «московські, шукати тих московських слів», пригадувати вивчені правила граматичні, то зрозуміло, чому такі «самостійні роботи» скидаються иноді на балаканину напівбоже вільних людей.

Нашому селянинові небагато і нечасто в житті доводиться писати; всі такі випадки можна перелічити по пальцях, і найважливіший між ними — то писання листів. Прошеніє в суд, яку небудь росписку, вексель, — все те пише сільський або городський адвокат; лист же, то така річ, що коли грамотний, то повинен уміти написати. Перший раз тут український грамотій зустрічається з таким випадком, де він мусить самостійно творити, прикласти до діла свою грамоту, але тут же зразу виявляється, що він нездатний навіть до такої невеликої творчості. Тут до помочі приходить вироблений уже в казармах «московськими унтерами», усім відомий безглуздий шаблон сільського листа. Вся Україна, всі її села міцно схопились за сей шаблон, передають його з села в село, з роду в рід, як якусь релігійну формулу, що від початку та аж до самісінького кінця складається з довгої низки «поклонів», на взірець якоїсь екстенії, з додатком кількох слів про погоду та врожай.

Треба стане коли написати чоловікові листа до сина, що в салдатах або так де на стороні, описати своє горе, злидні та нужду, або попрохати помочи, — «московську мову», що учився колись, давно вже забув: не до того йому в житті, щоб франтити панською мовою. Бере перо в руки, і бажається йому, щоб у той лист перелити своє горе, свої жалі: кривавими сльозами, здається, писав би ті стрічки, але як писати? Зморщується чоло, пригадуються колись знайомі «московські слова». «Во первых строках лубезний мой син уведомляю»... і так далі... І добре, коли хоч на кінці зуміє він приписати що «ищю уведомляю тибя, що ми горюємо з твоєю мамашою».

Читаєш іноді такі листи, і ясно почувається, що не повинно бути тут міста «московській мові», що тут своє життя, своє горе, які мають бути висловлені рідними словами, а замість них стоїть якась нісенітниця.

Іноді шаблон не задовольняє людину, особливо коли їй бажається висловити в листі особливі почуття. Але це незадоволення з шаблону і бажання знайти інші форми, щоб вкласти в їх свої почування, ставить і автора листа, і того, до кого лист адресовано в глибоко комічне становище.

Автору цих заміток довелося читати лист від москаля, що служив у військовій канцелярії, до своєї матері. Шаблон солдатських листів, видимо, його не задовольняв і він хотів написати «деликатніше». В листі до своєї старенької матері, сільської бабусі, він спасав мало не цілком з «Письмовника» (то б то: з листовні) палкий лист до коханої. «Кумирі. моего сердца!... моя безумная любовь кь вамь огнемь зажгла мою кровь. ... Цілую вь сахарнмя уста»... В кінці стояло: „вірний до гробовой доски съшь ваші. Никита Петровичі. Шаповаленковь». Далі йшов до кладний його «титул». Слухала бабуся той лист, і сльози струмками котилися по виду її. І жаль брав і смішно було. Далі згорнула бабуся той лист у папірець і заховала близько коло самого серця.

Що на Україні не можна побачити селянського листа рідною мовою, більш усього скидають на те, що народ гербує своєю мовою. Це неправда: гербують нею більше ті з українських селян, що побували по Одесах та Ростовах, та що терлись біля панів та полупанків. Селяне ж, що живуть своїм сільським життям, не цураються своєї мови, і певне у своєму житті, між своїми близькими вони листувались би рідною мовою, а надто в тих випадках, коли треба висловити щире яке почуття, або розповісти про якусь важну в домашній обіхідці справу, — та біда, що людям і на думку не спадає писати рідною мовою. Вони знають, що «письменства вчать ся по московському», а письменства рідного, рідною мовою для них немає: рідна мова у них існує про себе, про домівку, то тому й пишуть вони «по московському».

Як могли б писати українці листи рідною мовою — видно буде з поданих далі спроб таких робіт у народній українській школі. Мусимо наперед сказати, що українською мовою школярі писали вперше у своєму житті. Діти трохи знайомі були тільки з українською літературою по «Кобзарю», «Вінку» Білоусенка, та по байках Глібова. Для самостійної роботи дано було переказати своїми словами деякі «московські» та українські байки, маленькі статійки. ...Робота школяра 3-ї групи, 12-ти років: Старшина.

«Зибрали люди старшину. Оть новий старшина и запишався. Разгвинь сиднем на рундуци и побачивь, що хто-то йиде силомь и гукнувь старшина на свого небожа и каже: пиди спитай, що то за птиця іде (на сьому слові було багато у хлопця позакреслюваних

виправок) мойимь силомь. Хлопець побить доганять, пидождить? Стало. И каже: чого тобі треба. Мене пославь старшина, щобь я узнавь, що ти за птьщя. Пиди скажи, шо дурьшь вапгь старшина и дурень ти. Пойихавь, а хлопець пишовь до старшини. А що, хто-то? Та якийсь знакомий що вась зна и мене зна. Та якь же. винь зна. Та такь що каже що ви дурьшь и я дуринь».

<...>. .Хто стоїть близько до наших народніх шкіл на Вкраїні, той певне згодиться, що ніколи так добре не напишуть наші школярі «по московському», хоть учаться вони цєю мовою по три то по чотирі роки, а ці спроби писати по-українському — перші в житті їхньому. Здається ніякій теперешній школі і в вісні не примаряться ті наслідки, які б були, коли б у школі вчили писати по українському всі три роки. Уже з сієї першої спроби видко, як легко могли-б школярі владати рідним словом на письмі, як вільно викладали б вони на письмі найскладніші розуміння. Про те вже ні чого й казати, що сталося б з самої тії мужичої мови, коли б увесь народ поведено була до вищої культури за помічку його рідної мови, коли б народню музу було викопано з під «московського попелу»! А вона ще не згасла на Україні, в .самій глибині сіл, там де б'ється саме живчик української народности, там б'є джерело національної творчости, якому не дають вирватись па світ божий усякі ніби то просвітні «учрежденія» на Україні.

Недавно в Київщині був такий випадок. Одному зовсім не письменному селянинові спало на думку написати анонімного листа до поміщика, щоб у показаному місці той поклав 300 чи 200 карбованців, а то буде спалено окономію. Як виявилось потім, писав листа син того селянина, школяр, із слів самого селянина. Готового шаблону для такого роду писання немає, і довелось селянинові самому творити, будити в собі приспаний дух народньої української творчости. Лист був написаний на той зразок, як складаються українські пісні та думи. Копія з того листу, на жаль, загинула, але я пам'ятаю, як кінчався той лист:

Неси, пане, гроші скоренько та тихо,
Бо буде тобі, пане, великеє лихо.
Іде пан, поспішає,
Аж спотикається.
До дуба несе гроші скоренько
Та ще й озирається,
Щоб ніхто й не бачив... —

Скільки вже років проводиться обмоскалювання, але цілий край, великомільйоновий люд, живе тим, чим жив давно вже. «Обмоскалювання» порушило

народність тільки зверху, а сама на родність іще ціла, жива, і скільки то мусить минути віків, щоб здоліли вони вбити той великий народ!

Кажуть, що робиться теє в ім'я культури. Але яка ж то культура, що не пускає вільно світу до людей? Народ темний, забитий і йому треба передніше не «московської мови», а світу більше, хліба його насущного, і той світ повинен доходити до народу простою натуральною стежкою, а не через каламутне скло «московської мови». Не треба довго придивлятися, щоб побачити ту сумну будущину, що дожидає наш край, коли справа народньої освіти й далі йтиме тими манівцями, що й досі йшла. Хоч і як бралась би та працювалась Україна, щоб у своєму розвитку не зостатись позадинших народностей, але мусить остатись, бо умови розвитку нерівні; кому не треба вчитись чужої мови, щоб розвиватись, той певне швидче йтиме, ніж той, кому спершу треба забути рідну мову та навчитись иншої, а тоді тільки йти до освіти⁴⁵⁷. І коли ми хочемо, щоб цього не було, щоб пишним цвітом процвіла творча сила нашого народу, щоб добрим ро бітником був він на широкій ниві світового життя, — мусимо з усеї сили дбати, щоб перестали вже нарешті калічити духовний образ його, щоб знято зовсім, у всіх напрямках знято пута з його слова.

*Панасенко С.
Народня школа і рідна мова на Вкраїні: Замітки народнього вчителя. Нова
громада. Київ, 1906. № 9. С. 106.*

ТАЛАНТ

(уривок)

На дверях — великий заржавілий замок. А бур'яну того кругом, як лісу! Шумить, розкошує він на дозвіллі; не потовпившись у шкільному подвір'ї, вискочив на старий дах, що поріс мохом, темніє вгорі, як повітряний сад.

Ходжу кругом школи, обдивляюся подвір'я і знову вертаюся до дверей, туди, де хурщик поскладав мої подорожні речі.

В школі навчання ще не починалось: я сів за свої книжки і сидів за ними часом допізна.

Став помічати — мій колега спозирає за мною.

Глянувши якось увечері у вікно, я загледів, як блиснула кокарда...

Затулив вікно. Став ще далі держати себе од його.

⁵⁷ Панасенко С. Народня школа і рідна мова на Вкраїні: Замітки народнього вчителя. Нова громада. Київ, 1906. № 9. С. 106.

Коли ж Андрій Маркевич, на моє диво, дедалі стає лагідніший до мене, шукає зустрічі, охотніше стає на розмови. Здається, хоче про щось говорити, тільки не наважиться.

Одного вечора чую — легенько стукає в двері.

Увіходить, трохи сконфужений, замутившись якоюсь дрібницею. Далі підходить до столу, нашвидку, пильними очима їсть мої книжки.

Питає так, ніби між іншим:

— Певне, читати любите, що так довго огонь у вас горить щовечора?

— Читаю потроху, — неохоче одказую.

— Книжки які цікаві маєте? — прихиляється до столу, кидає гострий зір на сторінку розгорнутої книжки.

— Більше — шкільні підручники. — Може, до якогось іспиту готуетесь?

Признаватися йому в своїх таємних замірах мені не хочеться, і я відповідаю навмисне якнайсухіше: — Так, маю таку думку.

Беру мовчки з-перед його очей книжку, загортаю.

Почервонів. Помовчав.

Проте було помітно: чим непривітніші мої до його слова, тим більше розгорається у його цікавість. Трохи переждавши, несміливо, проте з незламною упертістю він почав знову:

— Можна спитати вас, до якого саме ви готуетесь іспиту?

Брала нудьга — відповідаю з досадою, з ясним бажанням скінчити про це розмову:

— Маю думку держати екзамен на атестат зрілості...

— В університет думаєте? Мовчу.

Андрій Маркевич засяяв, і на його обличчі я побачив незвичайну, ніжну до себе почтивість. Погляд очей став ясний, по-дитячому довірливий.

— Бачите, чого я так настирливо у вас про це допитуюсь...— Він зашарівся, як дівчина, і винувато осміхнувся: — Я теж маю сміливість... нахабство колись спробувати і собі продертись в університет. Звичайно, мені ще багато треба до цього готуватись, та я роботи не боюсь... привик. Тільки самому тяжко дуже: нема з ким порадитись, нема кого розпитати.

Слухаю далі і сам собі віри не діймаю: ніколи я не сподівався знайти в цьому селюкові, в цьому на перший погляд грубуватому, практичному в житті парубкові, знайти такої гарячої жаги до науки, такого ніжного суму за нею, такої туги. <...>.

Після перших ранніх дощів висохло й стояло довго на годині. Люди цього року спізналися посилати дітей до школи, і з'явилась тривога, що вони зовсім про неї забули. Аж ось упали холодні ночі, наблизилась покрова, і з села, з хуторів, ніби згукнувшись, люди гуртами посунули до школи писати новаків. Новаки приходили з батьками й з матерями, в повному своєму наряді: у великих чоботях, у батьківських жилетках, з пошарпаними букварями під рукою, причесані, вмиті, з червоними носами: перед дверима школи з їх носів старанно видавлювали зайвий сік; увіходили з рішучим виглядом брати ту науку зразу за роги; і тут же під суворим батьківським оком вичитували свої оченаші, демонстрували здібності й знання. Все народ бадьорий, цупкий, з дому наструнчений, і всі, як один, — казали батьки їх — таланти, здібності, великі сподіванки.

«І не вчив би його, сякого-такого хлопця, коли ж вам таке до всього зарадне, таке беруче — на що не гляне, те й зробить: треба вчить».

Приходили і без батьків, самі. Слухаєш — шкряботить за дверима. Одчиняєш — спершу нікого не видно, і тільки звівши очі вниз, побачиш над порогом величезні чоботи, як гринджоли, і над ними кудлату шапку. Сопучи й стукаючи, чоботища перелазять через поріг, помалу, зате енергійно чвалають ближче, простягають для привітання руку, з курячу лапку завбільшки, і хрипким баском заявляють, що він, «Гелман Вашильович» (прозвання забув по дорозі), прийшов писатися в школу. Брало легеньке хвилювання.

Праця в школі налагодилась. Власної роботи не починали. Хоч, правда, Андрій ніколи не забував про свої підручники, і часом на перервах можна було бачити, як він прихватом жадібно горнув очима з книжки, як ложкою з миски.

*Васильченко С.
Талант. Ляйпциг, б.р. 1924. 64 с.*

Примітки

1. Справжнє прізвище Степана Васильовича Васильченка — Панасенко Степан Васильович. Як автор С. В. Панасенко мав кілька псевдонімів — серед них — Васильченко.
2. Панасенко С. Народня школа і рідна мова на Вкраїні: Замітки народнього вчителя. *Нова громада*. Київ, 1906. № 9. С. 95.
3. Панасенко С. Народня школа і рідна мова на Вкраїні: Замітки народнього вчителя. *Нова громада*. Київ, 1906. № 9. С. 101.
4. Панасенко С. Народня школа і рідна мова на Вкраїні: Замітки народнього вчителя. *Нова громада*. Київ, 1906. № 9. С. 106.

ВАЩЕНКО ГРИГОРІЙ ГРИГОРОВИЧ

(1878-1967)

учений-педагог, психолог

Народився 23 квітня 1878 р. у с. Богданівка Полтавської губернії в сім'ї дрібномаєтного дворянина. Початкову освіту здобув у духовному училищі м. Ромни (1888), а по його закінченні навчався у Полтавській духовній семінарії (1894-1898). Через рік вступив до Московської духовної академії, але після випуску (1903) не прийняв сану, присвятивши себе педагогічній роботі. У 1903-1917 рр. вчителював на Полтавщині, у Грузії, Росії, знову в Україні (у Ромнах, Тульчині). Створені ним у цей час літературні праці свідчать про зростання його національної свідомості. Після Лютневої революції, яка стала поштовхом до значної активізації національного руху в Україні, педагог брав активну участь в організації спеціальних учительських курсів українознавства, читав на них лекції з рідної мови, літератури, а також педагогічної психології. З жовтня 1917 р. Г.Г.Ващенко - викладач педагогіки, психології, логіки, теорії і психології художньої творчості Полтавського вчительського інституту. Водночас він обіймав посаду директора вчительської семінарії. Зі встановленням радянської влади діяч переходить на роботу до педагогічної школи (педтехнікум) у м. Білики. А вже з 1923 р. продовжує науково-викладацьку діяльність у Полтавському інституті народної освіти, де в 1925 р. призначається керівником кафедри педагогіки й, водночас, кабінету соціального виховання, який вивчав питання дитячого колективу за розробками відомого педолога О.Залужного. Наукову кваліфікацію і педагогічну майстерність Г.Г.Ващенко було поціновано присвоєнням йому звання професора (1925).

До кола дослідницьких інтересів вченого окрім питань психолого-педагогічної діагностики учнів (близько 10 журнальних публікацій), входили проблеми дидактики (монографія "Загальні методи навчання", 1929 р.), а також виховна проблематика. Після критики владою ідейних позицій педагога його було звинувачено в буржуазно-націоналістичних настроях і звільнено з роботи (1933). Рятуючись від переслідувань, професор виїздить до Сталінграда (Росія), де дістає змогу очолити кафедру педагогіки місцевого педвишу (1936-1940). Напередодні війни вчений повертається до Полтавського педінституту, де поновлює керування кафедрою і аспірантською групою, працює над докторською дисертацією, пов'язаною з дослідженням мовлення дошкільників.

Під час Другої світової війни Г.Г.Ващенко разом з родиною емігрує (1943) до Мюнхену (Німеччина), де стає (1945) професором педагогіки Українського вільного університету, очолює Українську богословську академію (1950). У закордонний період життя вчений зосереджується на громадській і педагогічній діяльності, пов'язаній з національно орієнтованим вихованням української емігрантської молоді. На замовлення Спілки української молоді (СУМ) він пише численні освітньо-пропагандистські статті й фактично стає духовним наставником емігрантської юні. Програмовою працею, що і донині визначає ідейно-виховну спрямованість діяльності СУМу, є його книжка "Виховний ідеал" (1946), який стисло полягає у службі Богові і Батьківщині.

Крім суспільно-політичної, богословської, викладацької діяльності вчений займається і суто науковими розвідками, значно розширює сферу своїх педагогічних інтересів, розробляючи теорію національного морального виховання ("Виховання волі і характеру" (1952, 1957), "Виховання любові до Батьківщини" (1954), "Виховання статевої чистоти і стриманості" (1954), "Тіловиховання як засіб виховання волі і характеру" (1955), "Виховна роля мистецтва" (1956), "Основи естетичного виховання" (1960) та ін.). Окреме місце за своєю прогностичною значущістю в педагогічній спадщині Г.Г.Ващенко посідає нарис "Проект системи освіти в самостійній Україні" (1957). Суттєвими надбаннями вченого є також аналітичні праці, присвячені історії українського шкільництва, освітньо-культурологічним проблемам: "Український Ренесанс ХХ століття" (1953), "Психологія в СССР" (1953), "Педагогічна наука в СССР" (1955) та ін.

Помер Г.Г.Ващенко 2 травня 1967 р. в Мюнхені.

УКРАЇНСЬКИЙ РЕНЕСАНС ХХ СТОЛІТТЯ¹_{ви}

Дві концепції українського ренесансу

Дехто з українців на еміграції називає період в історії України з 1917 приблизно до 1932 р. українським ренесансом.

Але є дві концепції в розумінні цього ренесансу. Перша зв'язує його з українськими традиціями, що беруть свій початок з часів княжого періоду й ідуть через часи козаччини, а потім через Шевченка й визначніших представників нашої літератури. Особливої ваги цей рух національного відродження набуває після лютневої революції 1917 р., але приблизно після 1924 р., коли більшовики придушили визвольні змагання України й усе її життя взяли в свої руки, культурний національний рух починає занепадати. В 1929-1930 рр., після процесу СВУ² він, придушений більшовиками, на якийсь час занепадає зовсім.

Друга концепція українського ренесансу зв'язує його з жовтневою більшовицькою революцією. На думку представників цієї концепції, Україна до жовтневої революції жила примітивним життям. Це був період “шароварщини”, “просвітянщини”, “хуторянщини”, “каганцівки”. Після більшовицької революції починається потужний культурний рух: розгортається індустріалізація країни, розвиваються науки й мистецтва, з'являється плеяда видатних письменників. Ідейним виразником цього руху й разом з тим духовим провідником українського народу на майбутнє був Хвильовий³. <...>

Справжній український національний ренесанс. Культурний рух на Україні від 1905 до 1917 р.

<...> Нарешті зупинимося на стані освіти в Україні в описуваний нами період. Відомо, що до 1917 р. у школах усіх типів в Україні викладання провадилося російською мовою на основі російських підручників. До 1905 р. українці, за дуже невеликими винятками, мирилися з таким станом освіти. Революція 1905 р. розбудила національну свідомість у багатьох українців. Вони починають усвідомлювати всю ненормальність такого становища, коли українські діти з наймолодших років примушені вчитись чужою мовою. З великою переконливістю це доводить, між іншим, Б.Грінченко у своїй з великим дотепом написаній брошурі “На беспросветном пути”⁴. Але справа не обмежувалася тільки виступами в пресі. В 1906 р. на зборах Полтавського Земства виступив Леонтович і вимагав української бодай початкової школи. Але українцям так і не пощастило домогтися своєї школи.

А проте українські національні настрої ширилися по школах на Україні. Це треба в першу чергу сказати про середні духовні школи: духовні семінарії та єпархіальні жіночі

школи. Національний рух панував у цих школах ще до 1905 р. Так у Полтавській духовній семінарії великий вплив на учнів щодо виховання в них національної свідомості мав учитель співів і відомий диригент Микола Ризенко, учитель Симона Петлюри, професорів Щипотієва й Чаленка та багатьох відомих українських діячів. Такий же національний рух після 1905 р. почав ширитися і серед учнів учительських семінарій, що в своїй виключній більшості були дітьми українських селян. Так у церковно-учительській школі на Шведській Могилі під Полтавою учні не тільки ставили на своїй сцені українські п'єси, не тільки на своїх вечірках співали українських пісень, як народних, так і в композиції М.Лисенка, і декламували українські вірші, а й видавали свій учнівський журнал, в якому містили статті й оповідання, написані українською мовою. Щоправда, в 1906 р. з наказу оберпрокурора Синоду в семінарії була зроблена ревізія, в наслідок якої директор і кілька педагогів були звільнені зі своїх посад і переведені на північ, а проте національний дух у школі після того ще посилювався.

Подібний же рух розгортався й посилювався і в інших школах на Україні, особливо в тих, де вчилися діти українських селян, напр., у школах сільсько-господарських і ремісничих, яких немало тоді було в Україні.

Розгортався він і в класичних гімназіях і реальних школах, хоч був слабшим ніж у духовних і учительських семінаріях. Але можливо найбільшу роль в українським національним русі відіграли високі школи і то не тільки ті, що були в Україні, як Київський і Харківський університети, а й високі школи в Московщині, в яких училися студенти українці. По всіх цих школах існували українські громади, в яких формувалися майбутні національно свідомі діячі на ниві громадської, політичної й наукової роботи.

Отже національні настрої серед української шкільної молоді в період з 1905 до 1917 рр. мали велике значення у визвольній боротьбі українського народу, що набрала потужних форм у 1917 і в дальших роках.

Визвольний Рух на Україні в період 1917 до 1930 рр.

<...> Але особливо великі успіхи мала Україна в галузі духовної культури й у першу чергу в галузі шкільництва. Незабаром після лютневої революції заснувалося в Києві товариство шкільної освіти. Перш за все воно взяло на себе завдання перетворити зрусіфіковані школи на Україні на справжні українські школи, що були б такими не тільки за мовою викладання, а й за змістом виховної навчальної роботи. З цією метою літом 1917 р. були організовані в Києві інструкторські курси, що мали підготувати лекторів для курсів перекваліфікації українського вчителства. Такі курси мали бути організовані по всіх великих і малих містах України. На інструкторських курсах читали проф. Михайло Грушевський⁵, Науменко⁶, Софія Русова⁷, Супицький та інші. Після

закінчення курсів у липні слухачі роз'їхалися по цілій Україні і провели велику роботу серед учительства. Майже всі вчителі на Україні не тільки початкових, а й середніх шкіл пройшли курси перепідготовки; вони прослухали курси української мови й літератури, української історії, педагогіки й психології, засвоїли українську математичну термінологію. Як лектор, що працював на цих курсах, маю засвідчити дуже велику зацікавленість слухачів. Як видно, українізація школи припала до серця виключній більшості вчительства.

Коли восени 1917 р. школи на Україні розпочали новий навчальний рік, усі вони, за винятком шкіл для національних меншин, були українськими як за формою, так і за змістом навчання. Це безперечно велике досягнення. Велич його ми особливо зрозуміємо тоді, коли візьмемо до уваги, що більше як століття українська молодь училась російською мовою. Таким досягненням Україна в першу чергу зобов'язана українському вчителству, що у відповідний момент нашої історії виявило велику національну свідомість.

Перехід нашої школи на рідну мову навчання до жовтневої революції відіграв велику роль і в подальшому розвитку нашого шкільництва. Він поставив більшовиків перед доконаним фактом, проти якого вони піти не могли.

Але крім цього ми маємо великі досягнення і в самому змісті навчально-виховної роботи. Уже в 1918-1919 роках серед наших педагогів визначилось немало талановитих особистостей з широкою освітою й великими педагогічними здібностями. Між іншим, у першу чергу маю назвати Дурдуківського⁸, директора 1-ої української гімназії в Києві, Голобородька, директора гімназії імені Стешенка в Полтаві. Обидві ці гімназії зуміли високо піднести рівень навчально-виховної роботи; обидві вони стоячи на національному ґрунті, широко використовували досягнення європейської та американської педагогіки, зокрема системи таких педагогів, як Кершенштайнер⁹, Дюї¹⁰, Шарельман¹¹, Гансберг¹² та інші. Але кожна з них мала своє власне обличчя. У гімназії ім. Стешенка особливо велика увага зверталася на естетичне виховання молоді. Сам шкільний будинок гімназії мав дуже привабливий вигляд. У шкільних приміщеннях завжди підтримувалась зразкова чистота, шкільні меблі були однотипні й цілком відповідали вимогам шкільної гігієни, у шкільній залі висіли прекрасно виконані картини українських мистців, у класах висіли малюнки менших розмірів, прикрашені українськими рушниками; на вирізьблених поличках стояли прекрасні керамічні вироби, зроблені в Опішнянських і Миргородських майстернях. Поряд з такими дисциплінами, як українська мова й література, історія, географія, латинська мова, математика та інш., у навчальний план була включена пластика, яку викладала талановита вчителька Ада Рікторіон. Школа часто влаштовувала мистецькі

ранки й вечірки з широкими й різноманітними програмами. Дух естетизму, що проймав усе життя школи, збагачував психіку учнів тонкими переживаннями, виховував у них здібності відчувати красу природи й мистецтва, ушляхетнював й урівноважував їхню вдачу.

Благодійний вплив мала школа і на околишнє населення. Гімназія ім. Стешенка містилась на Павленках. Це було передмістя Полтави, населене ремісниками, дрібними крамарями, робітниками. Воно вславилось частими п'янками, бійками, хуліганством.

Під впливом гімназії поведінка мешканців Павленок різко змінилася на краще. Для Павленок школа стала дійсно культурним осередком.

У перші роки революції українські середні школи існували не тільки в містах, але й у багатьох селах. Заснувались вони з ініціативи селян, що своїми коштами забезпечували утримання шкіл і вчителів. У цьому виявилось традиційне прагнення українців до науки, про яке писав ще Павло Алепський¹³.

Не менший успіх мали українці в описуваній нами період і в галузі високої освіти. У 1918 р. крім університетів Київського, Харківського та Одеського відкрились два нові університети: у Полтаві й у Кам'янці-Подільському. Поділюсь своїми спогадами про Полтавський університет, як колишній доцент його. В університеті викладали декілька харківських професорів, між ними Багалій¹⁴ і Когаров, було декілька колишніх професорів Петербурзького й Казанського університетів. Із місцевих науковців у Полтавському університеті викладали крім мене, Щепотієв, Чаленко, Щербаківський. Тут же почала свою професорську кар'єру Н.Мірза Авак'янц, що потім була заступницею проф. Багалія в Харківському університеті. Маю відзначити той великий ентузіазм, з яким працювали студенти університету. Аудиторії дослівно не вміщали слухачів. І це дало добрі наслідки: з молодого Полтавського університету вийшло чимало висококваліфікованих науковців, що потім викладали не тільки в Полтавських високих школах, а і в Харківських.

Розвинулась тоді на Україні і позашкільна освіта. По містах і селах засновувались товариства "Просвіти", при деяких з них, як, напр., при Полтавській „Просвіті", працювали народні університети. Читали в них лекції переважно професори високих шкіл. Часто вони, як, напр., проф. Щепотієв, виїздили і на села. <...>

Український псевдоренесанс ХХ ст.

Поряд з культурним рухом, що ми його назвали справжнім українським ренесансом, на Україні існував після жовтневої революції другий протилежний йому рух, побудований на засадах політики та ідеології більшовизму.

Розгорнувся він приблизно з 1924 року, коли більшовики, придушивши українське збройне повстання, взяли в свої руки все культурне життя на Україні. Як бачимо, цей рух

починає входити в силу тоді, коли занепадає справжнє українське відродження.

Саме цей рух і називають деякі українські письменники і навіть деякі науковці українським ренесансом XX ст. Ми будемо називати його псевдоренесансом. <...>

Отже той рух, що його деякі з наших письменників називають ренесансом і зв'язують його з гаслами жовтневої революції, проходив під великим тиском ВКП(б)¹⁵ і советської влади, при чому цей тиск все збільшувався і збільшувався. <...>

Відповідно ж до послаблення українського національного руху й посилення руху більшовицького, падала й українська культура як матеріальна, так і духовна. <...>

Освіта на Україні в період 1924-1932 рр.

Більш докладно зупинимось на стані духовної культури на Україні в описуваний нами період. Після 1923-1924 рр. наша духовна національна культура якийсь час ще розвивалася на тих засадах, на які вона спиралася до цього часу. Але більшовики все міцніше й міцніше тиснули на Україну; з кожним роком посилювалась більшовизація всього нашого життя і нашої духовної культури зокрема. Цей тиск призводив до зниження і навіть руйнації нашої культури.

Розглянемо в першу чергу стан освіти на Україні від 1924 до 1932 рр. Більшовики часто в своїх пропагандивних виступах підкреслюють свої великі досягнення в галузі освіти і шкільництва. Не будемо заперечувати кількісних досягнень більшовиків у цій галузі. Число шкіл на Україні за період з 1924 до 1932 рр. значно збільшилось; селянські й робітничі діти одержали тепер можливість учитись не тільки в початкових, але й у високих школах. А проте можемо з певністю сказати, що коли б більшовики не поневолили України, у нас було б не менше шкіл і вони були б поставлені в значно кращі умови, ніж при більшовиках. Було б далеко більше шкільних будинків, при тому добре збудованих; школи далеко краще були б устатковані навчальними приладдями й підручниками, учителі не жили б у таких злиднях, як при більшовиках. Право так твердити дають нам факти, які свідчать про велике прагнення українського селянства до освіти, що виявилось вже в перші роки революції, а також велика допомога нашим школам з боку української кооперації.

Але, визнаючи все ж таки кількісні досягнення більшовиків у галузі освіти, ми мусимо ствердити якісне зниження її.

Основне завдання більшовицької освіти й виховання чітко визначене в 12-ому параграфі програми комуністичної партії та полягає в тому, щоб “виховати покоління, здібне остаточно затвердити у світовому масштабі комунізм”. Інакше, основне завдання советської школи зводиться до того, щоб виховати з молоді покірне знаряддя комуністичної партії. Отже, ідеалом більшовицького виховання є не повновартісна

людська особистість з властивими їй індивідуальними рисами, а бездушний робот, що думає, відчуває і діє так, як йому наказує керівництво комуністичної партії. Що це є великий регрес у галузі освіти й виховання молоді, це зрозуміло для кожного, хто знайомий з історією педагогіки.

Крім того, слід відзначити антиукраїнський характер освіти й виховання в школах на Україні. У молоді всіма засобами виховувалась зневага до минулого України, до її культури, до її видатних діячів. Це в більшовицькій школі треба шукати джерела таких образливих епітетів на адресу нашого минулого, як “шароварщина”, “грінченківщина”, “каганцівка” та ін. Дореволюційну Україну учні мусіли уявляти, як вкрай відсталу країну з примітивним сільським господарством і зовсім нерозвиненою промисловістю. Наших кращих громадських і політичних діячів школа трактувала виключно, як жорстоких експлуататорів народу, а наших письменників, як покірних слуг експлуататорських класів суспільства. Взагалі ж учням усіх типів шкіл давалися перекручені відомості з усіх дисциплін: історії, літератури, природознавства, філософії.

Дуже знизився і методичний бік навчання в школах на Україні. Приблизно з 1923-1924 рр. в СРСР починається період у шкільній теорії і практиці, що його можна назвати періодом експериментів. Партійні керівники освіти в СРСР різко засуджували російську дореволюційну школу і поставили своїм завданням використати в шкільній практиці найновіші досягнення європейської і американської педагогіки. Але разом з тим вони робили це так, щоб нові системи й методи навчання, запозичені з Заходу, відповідали ідеям марксизму, зокрема вченню Маркса про політичне навчання. В наслідок цього запозичені з Заходу системи, форми й методи навчання були перекручені іноді до абсурду. Не спиняючись на всіх більшовицьких експериментах у галузі освіти, бодай коротко зупинимось на лабораторно-бригадній формі навчання і комплексно - проектній системі. Лабораторно-бригадна форма являє собою перекручення т. зв. Дальтонського лабораторного плану, автором якого є американський педагог Олена Паркхерст. Лабораторний план розрахований на максимальну самостійність учня в процесі навчання. З цією метою зовсім усувається лекційне навчання і зв'язаний з ним розклад лекцій. Класи перетворюються в лабораторії окремих шкільних дисциплін, устатковані книжками й приладами (лабораторія історії, географії, фізики, хімії і т. ін.), а вчитель стає, так би мовити, інструктором. Спочатку шкільного року він розбиває курс певної дисципліни на розділи, або завдання, чи, як їх називає Паркхерст, замовлення. Кожне з цих замовлень педагог деталізує, розбиваючи на окремі точки, додає до них методичні поради й вказівки щодо літератури. Щоб учні з більшою цікавістю приступали до виконання завдання, перед тим вміщується декілька зауважень щодо актуальності його. Після короткої вступної

промови педагог роздає завдання учням, і вони приблизно протягом місяця працюють самостійно. Одержавши завдання з декількох дисциплін, учні самі вже планують свою працю, вибираючи для себе ту чи іншу лабораторію і графічним способом відзначаючи в спеціальних зошитах кількість зробленої праці з кожної дисципліни. В процесі виконання завдань учень може звертатися за порадами й вказівками до педагога, але може працювати й зовсім самостійно.

Коли завдання виконане, педагог перевіряє працю учня й дає йому нове завдання. Так організовується навчання за Дальтонським лабораторним планом. Але більшовики побачили в ньому ту хибу, що він ніби то сприяв розвитку індивідуалізму і не привчав до колективної праці.

Тому вони переробили Дальтонський план по-своєму і створили т. зв. лабораторно-бригадну форму навчання. В ній вони поєднали елементи звичайного класного навчання з лабораторним планом Олени Паркхерст. Від класно-лекційної форми вони взяли розподіл навчання по лекціях з чітко визначеними для них годинами, від лабораторного плану — самостійні заняття учнів, а крім того внесли своє: колективну форму занять. Для цього учні чи студенти розподіляються на т. зв. бригади по 6-8 чоловік у кожній. Учитель дає учням наперед сформульовані завдання зі своєї дисципліни і вказує літературу, після чого учні приступають до ніби самостійної праці над завданням. Праця полягала в тому, що хтось з членів учнівської бригади читав, а інші слухали (а могли й не слухати). За інструкціями, учитель мусів був допомагати учням у їх роботі, але лише тоді, коли вони до нього самі звертались. Але такі звертання були рідкими випадками, і учитель був лише пасивним і навіть зайвим асистентом при їх заняттях. А весною і літом бували навіть такі випадки, що учні прохали у педагога дозволу студіювати в саду або парку, і там просто собі лежали на сонці й розмовляли. Після закінчення терміну, призначеного для виконання даного завдання (тижнів 4-5), організовувалась заключна конференція, на якій учні чи студенти звітувалися за свою роботу. Звітувався звичайно бригадир, і в залежності від якості його “звіту” одержувала оцінку вся бригада. Отже часто бувало таке, що учень чи студент одержував оцінку за свої знання з тієї чи тієї дисципліни, не будучи протягом року ні разу перевіреним у своїх знаннях.

Бригадно-лабораторна форма вживалась у високих школах і старших класах середніх шкіл. Уже з опису її видно, що вона зовсім не забезпечувала знань учнів і виробляла поверхове ставлення до науки.

Одночасно з лабораторно-бригадною формою навчання більшовики застосували комплексну і комплексно-проектну систему його.

За браком місця обмежимося лише короткими характеристиками цих систем.

Обидві вони запозичені більшовиками з Заходу і до карикатурності перекручені. Комплексне навчання було введено в совєтські школи 1923 року разом з програмами ГУС-а (Государственный Учений Совет)¹⁶. Сутність його полягає в тому, що учні вивчають не окремі дисципліни (арифметика, географія, історія та інші), а певні явища трудового життя навколишнього населення (осінні роботи на селі, підготовка до зими й їй.). Дисципліни при цьому відіграють допоміжну роль, як ті аспекти, з яких вивчається те чи інше явище. Така система відповідає особливостям мислення дітей молодшого віку, для яких окремі дисципліни ще здаються трудними для зрозуміння абстракціями. Але більшовики застосували її у всіх класах загальноосвітньої школи. Зрозуміло, що комплексна система зразу ж привела до зниження рівня знань і шкільних навичок учнів (писання, рахунок і ін.). На це звернули увагу сумлінні педагоги, в наслідок чого 1927 р. були де в чому змінені програми ГУС-а і введені в молодших класах школи спеціальні години для навчання грамоти, рахунку і т. ін. Але ці зміни не задовольнили ні прибічників звичайної предметної системи навчання, ні педагогів марксистів, що хотіли за всяку ціну реалізувати ідею Маркса про політехнічне навчання, в якому засвоєння науки з'єднується з виробничою працею. Так виникла комплексно-проектна система навчання, ініціаторами й найактивнішими пропагандистами якої були Шульгін¹⁷ і Н.Крупська. Ця система в основу шкільного навчання кладе безпосередню працю учнів у сільському господарстві або на фабриці чи заводі. Навчання і тут відбувається за певними комплексними темами, але різниця порівняно з попередньою комплексною системою та, що там діти вивчали трудове життя навколишнього населення, а тут вони самі працюють на тій же роботі, як і дорослі. Тому й формулювання комплексних тем тут інша, а саме: „Поможемо нашому колгоспові в посівній кампанії!“, „Уберемо стільки то гектарів колгоспних буряків!“ і т. д. За комплексно - проектною системою школа перестає бути спеціальним навчально-виховним закладом, а робиться цехом заводу чи частиною колгоспу. На початку навчального року вона знайомиться з “промфінпланом” виробництва і складає з ним “соцугоду” на виконання силами учнів якоїсь частини цього плану. Взяте на себе, зобов'язання школа розподіляє між класами, а ті в свою чергу розподіляють його між виробничими бригадами”. Праця в школі починається з того, що учні по бригадах складають проект її. Далі йде попередня теоретична й практично-технічна підготовка до виконання проекту. Наприклад, коли за проектом учні мусять засіяти весною певну кількість гектарів пшеницею чи іншим збіжжям, вони знайомляться з тією чи тією культурною рослиною, будовою зерна, хімічними речовинами, що вживаються при протруюванні посівного матеріалу. Технічна підготовка полягала в тому, що учні ознайомлювались з сівалкою, робили спроби з протруюванням насіння і т. ін. Після цього вже йшла безпосередня праця

на виробництві, себто посів зерна. Заключною частиною у виконанні проекту були звіти перед класом, школою, іноді навіть перед ширшим громадянством і виставка з експонатами, діаграмами та ін. Така система мало залишала часу для теоретичного навчання. Бувало так, особливо на селі, що діти місяцями працювали на полі на чорній роботі, не зазираючи до книжки. Крім того, учні були завантажені всякою громадською роботою, що входила або й не входила в шкільні програми. Вони збирали для держави всяку “утильсировину”, себто покидьки заліза, шмаття, ловили ховрахів і т. ін. З цього погляду дуже характеристичний рапорт української піонерії VIII з'їзду ЛКСМУ¹⁸.

Наводимо уривки з цього дуже характеристичного (до речі, тепер знищеного більшовиками) документу:

„Промфінплан — основна ділянка нашої роботи. „На виробництво!" було наше гасло. Ми боролися проти прогулів і крадіжок робітничого часу, проти недбальства, проти простоїв, летунства, лінивства та симуляції, проти пияцтва, за продуктивність праці.

Ми склали 55.000 соціалістичних угод із батьками за першість у роботі. У цехах піонерські пости сурмили тривогу про зрив промфінплану, про брак. За рік ми завербували до ударницьких лав 100.000 батьків. Воюючи за раціоналізацію промисловості, ми повернули заводам 8.000 тон. Ми передплатили на 1,000.000 карбованців позики п'ятирічки за чотири роки". Більшовицьку весну ми зустріли озброєно, кинувши кращих із нас у піонерські бригади. Їх було близько 5.000. Ми агітували поруч із комсомольцями за комуни, артілі, союзи, втягаючи до них батьків. Силами ЮП протруєно 35.000 засівного матеріалу. **Брали участь у боротьбі за хліб, виявляючи лишки** (підкреслення наше). Ми 40.000 карбованців зібрали на МТС імені 1-го Всеукраїнського Злету ЮП. Ми дбаємо разом з комсомолом за м'ясо: розплоджуємо кролів, дбаємо за силос... 900.000 дітей міста й села ми допомогли владі засадити за книжку. Ми з усією молодією впертістю боролись за нову політехнічну школу. 9.000 піонерів ми за цей час надіслали до ФЗУ¹⁹. На подарунок УІІ-му З'їзду ЛКСМУ ми ліквідуємо неписьменність 125.000 трудящих”.

Не меш цікаві зобов'язання „піонерії" на 3-ій рік п'ятирічки.

„...завербувати до лав ударників на заводах, фабриках, радгоспах та колгоспах 300.000 чоловік. Скласти з батьками 325 000 соціалістичних угод на краще виконання завдань 3-го року п'ятирічки. Взяти шефство над дошками соцзмагання 6.500 промислових підприємств, радгоспів та колгоспів. Організувати по шкалах 7.500 куточків виконання промфінпланів підшефних підприємств. Скласти 9.600 договорів загонів та шкіл із заводами, фабриками, радгоспами та колгоспами. Завербувати до технічних гуртків, виробничих курсів та інших форм піднесення кваліфікації 60.000 робітників та

колгоспників. Кожному загоні взяти шефство над паротягами, тракторами та рубовими машинами. Реалізувати на 600.000 карбованців серед дітей „позичку п'ятирічки за 4 роки, завербувати силами дітей 750.000 дорослих передплатників. Зібрати 3.600 тон утілю. Перечистити та протруїти силами дітей 45.000 тон засівного матеріалу під час кампанії 1931 року. Зібрати попелу на угноєння полів 3.460 т. Знищити по 5 ховрахів на піонера або школяра. Організувати 10.000 піонерських кролятників. Організувати облік несучості 60.000 курок. Організувати 15.500 дослідних городів. Організувати 12 дитячих бригад на проведення контрактації зернових і технічних культур і худоби. Організувати 2.500 червоних валок із хлібом та зібрати 275.000 мішків. Посадити 3-го року п'ятирічки 3,000.000 дерев та розвішати 300.000 шпаківниць та годівниць для птахів". Коли глибоко вдуматися в цей, з одного боку комічний, а з другого боку жахливий документ, то він викриває всю злочинність більшовицької освітньо-виховної системи. (Не даремно більшовики потім знищили той документ). В період 1-ої совєтської п'ятирічки більшовики безсовісно використовували молодь, починаючи з 8-ми років, як своїх агентів. Разом з комсомольцями молодь агітувала за колгоспи, брала активну участь у „розкуркулюванні" селян, себто допомагала грабувати їх, викривала залишки збіжжя й організовувала валки, що вивозили останній хліб із сіл, і цим сприяла страшному голоду на Україні, стежила за тим, як робітники й колгоспники виконують “промфінплан” і доносила на них, хоч би це й були їхні батьки. Це був обдуманий, страшний моральний розклад молоді, а разом з тим і розклад родини.

Загальний тон „рапорта” — нахабно самовпевнений. Виходить, ніби „піонерія” й комсомольці найактивніша й найвартісніша частина совєтського суспільства. Де ж таки! Вони не тільки самі будують соціалістичне життя, а й доглядають за дорослими, щоб і вони найретельніше його будували. До речі, слід відзначити, що ця безпідставна самовпевненість і зневага до старших так і залишилась у багатьох „дітей октябрі”, особливо в тих, хто активничав у часи колективізації в ролі піонера або комсомольця.

Згубно вплинула совєтська школа і на розумовий розвиток дітей. Системи, методи й форми навчання, запозичені з Заходу й перекручені до абсурду більшовиками, не забезпечували ні ґрунтовних знань, ні розвитку т. зв. формальних здібностей мислення. Особливо це треба сказати про схарактеризовану вище комплексно - проектну систему навчання. Залишаючи мало часу для теоретичних занять, вона сприяла несистематичності й поверховості мислення учнів, а разом з тим виробляла в них безпідставну самовпевненість.

Що ж до студентів високих шкіл, то в них завдяки частим змінам „генеральної лінії партії” в галузі політики й ідеології вироблялась безпринциповість. Коли сьогодні за

істину визнається одно, а завтра щось протилежне до цього, то сама собою виникала думка, що взагалі якоїсь певної істини нема, і людині залишається пильно стежити за змінами генеральної лінії партії, щоб не спізнитися зі змінами у своїх власних думках, переконаннях та ділах.

Одною з важливих причин зниження освітнього рівня вихованців советських шкіл в період від 1924 до 1932 рр. була слаба кваліфікація педагогів, особливо викладачів високих шкіл. Багатьох науковців советська влада ліквідувала й замінила їх викладачами партійними, що не мали солідної підготовки, іноді навіть не мали й високої освіти, а виявили себе виключно, як спритні партійні балакуни.

Особливо слабі знання давала советська школа в галузі гуманітарних наук, що пояснюється пануванням у ній марксо-ленінської догми, а почасти відсутністю в навчальних планах советських середніх і високих шкіл латинської і грецької мов, без знання яких не можна бути справжнім науковцем ні в історії, ні в мовознавстві.

Шкідливі наслідки своїх педагогічних експериментів у формі комплексно-проектної системи навчання і лабораторно-бригадної форми його усвідомили й самі більшовики.

5 вересня 1931 і 25 серпня 1932 р. ЦК ВКП(б) видав накази про ліквідацію їх у школах і про повернення до предметної системи, класно-лекційної форми і старих методів навчання. Основним мотивом заборони комплексного і лабораторно-бригадного навчання було те, що загальноосвітня школа не готує цілком грамотних кандидатів до високої школи". В застосуванні ж названих вище систем і форм навчання ЦК ВКП(б) побачив „буржуазне перекручення" і покарав за нього багато безпартійних педагогів, які були винні тільки тим, що виконували накази партійних керівників освіти.

Не краще, а може й гірше здійснювалося в описуваний нами період і моральне виховання молоді.

Ми не зупиняємося на боротьбі більшовиків з релігією, що є глибокою основою моралі. Така боротьба без перерви провадиться протягом усього панування в СРСР більшовицької влади. Але, крім того, в описуваний нами період більшовики посилено розкладали родину, підривали авторитет батьків і взагалі старших людей, прищеплювали молоді думку, що старше покоління, яке виросло й виховалось до революції, нездатне до творчої праці і т. ін. Разом з тим у молоді виховувалась безпідставна самовпевненість. Доручався їй контроль над батьками й педагогами, навіть над виконанням т. зв. промфінпланів у колгоспах, фабриках і заводах. А особливо розкладали молодь доноси, що дуже поширились у підсоветському суспільстві після промови Сталіна на VIII з'їзді комсомолу. Щоб зрозуміти всю глибину морального падіння молоді в описуваний нами

період, досить порівняти ставлення її до доносів зі ставленням до них молоді перед більшовицькою революцією. Тоді доноси серед молоді, особливо студентства, були рідкими й винятковими явищами й надзвичайно гостро засуджувались товаришами. В описуваний нами період доноси не тільки стали звичайним і дуже поширеним явищем, а навіть розглядалися частиною молоді як моральний обов'язок.

Отже, в галузі освіти й морального виховання молоді в період від 1924 до 1932 рр. не тільки не було жодного ренесансу, а був великий занепад і нищення того, що зробила українська школа за короткий період від 1917 до 1924 рр.

А проте, даючи таку низьку оцінку освіти й морального виховання молоді в описуваний нами період, ми не хочемо сказати, що вся молодь того часу була неосвіченою і аморальною. Частина підсоветської молоді, особливо студентської, розуміла безглуздя більшовицьких експериментів у галузі шкільного навчання і ретельно працювала над самоосвітою. Щодо морального стану молоді, то він великою мірою залежав від того, як молода людина ставилася до більшовизму. Найбільшому розкладові підлягала якраз та частина молоді, що цілком піддалася більшовицьким впливам, допомагала советській владі заводити на Україні свої порядки, брала участь у розкуркуленні селян, в антирелігійній пропаганді і т. ін.

Навпаки, молодь, що в глибині душі не співчувала більшовикам і навіть ненавиділа їх, зберігала високу мораль і навіть морально загартовувалась, живучи в тяжких умовах більшовицького панування.

Педагогіка і психологія на Україні в період 1924-1933 рр.

В період від 1924 до 1933 рр. не мала на Україні значних успіхів і наука, особливо в галузі гуманітарних знань. Коли й з'являлися якісь більш-менш кошовні праці в галузі історії, літератури чи мовознавства, то вони належали майже виключно старим ученим. Та коли вони й з'являлися, то часто авторів їх обвинувачували в буржуазних перекрученнях, а це вело за собою політичні переслідування. Так, наприклад, було з відомим мовознавцем Синявським, праця якого зустріла гостру критику за нібито буржуазний напрям. З менш відомих учених можу назвати історика Клепацького, який ретельно опрацьовував архівні матеріали, вивезені з Диканьки, і малограмотним критиком був обвинувачений у шкідництві, примушений був через це залишити Полтавський Інститут Народної Освіти, перейти на посаду в інше місце, а потім безслідно зник.

Більш докладно зупинюся на галузі науки, над якою я сам працюю, а саме над педагогікою і психологією. З повною відповідальністю можу сказати, що тут українські вчені (коли їх можна так назвати) виявили дивовижно жалюгідне лакейство. Керуючу роль в цій галузі взяли в свої руки три особи: Соколянський²⁰, Залужний²¹ і Попов²². Це

люди, що, так би мовити, захотіли себе показати більшими марксистами, ніж сам Маркс. У 1924 р. на Всеукраїнській Педагогічній Конференції, де планувалась, між іншим, робота педагогічних шкіл, вони виступили із своєрідною декларацією. Основним у ній було заперечення психології як науки. Автори декларації стояли на тому, що психологія не наука, а містика й поповщина, бо нема ніякої душі, а є лише тіло з його фізіологічними процесами. Вони навіть вбачали містику й поповщину в таких термінах, як пам'ять або увага. Замість терміну пам'ять, на їх думку, треба вживати “репродукція”, замість увага — “домінанта”. А взагалі психологію і навіть педологію треба виключити з навчальних планів педагогічних шкіл і замінити її рефлексологією, як матеріалістичною, суто марксистською наукою про поведінку людини. Все, що в суспільстві звикли називати психічними процесами, як мислення, почуття та ін. - є лише рефлексии безумовні й умовні, себто діяльність нервової системи людини. Але законам рефлексології підлягає не тільки поведінка окремої людини, а й поведінка людських колективів. Тому й рефлексологія поділяється на рефлексологію особистості й рефлексологію колективу.

На цих двох розгалуженнях рефлексології має базуватися педагогіка, як наука про виховання людини. Вона теж має поділятися на педагогіку особистості й педагогіку колективу. Першу з них вибрав собі як спеціальність Соколянський, другу - Залужний. Попов же спеціалізувався на методах навчання, керівництві комсомольським і піонерським рухом та антирелігійній пропаганді.

Після конференції ці три особи стали фактичними диктаторами в галузі ідейного керівництва освітою на Україні. Соколянський випустив свої тези про освіту й виховання молоді. Він об'їздив з ними великі українські міста, виголошував свої тези й вимагав, щоб педагоги неухильно керувались ними в своїй праці. Проти тих, хто насмілювався не згоджуватися з „тезами” Соколянського, вживались репресії.

У дусі рефлексології проводилась на Україні й дослідницька робота. В Харкові було організовано Український Науково-Дослідний Інститут Педагогіки (УНДІП), в якому керівну роль відігравали названі вище Соколянський, Залужний і Попов. В Києві постала, як дослідна установа т. зв. педагогічна станція, в якій керівну роль мали відомий проф. Володимирський і доцент Мокульський. У 1925 році я відвідав цю станцію з групою студентів Полтавського ІНО і міг побачити, яких ганебно смішних форм набрало на Україні рефлексологічне лакейство. Пояснення щодо роботи станції давав нам Мокульський. Головну увагу звернув він на рефлексологічні досліді з екраном Сорохтіна. Це приладдя своїм зовнішнім виглядом нагадує тахістоскоп Вундта²³, з допомогою якого звичайно досліджується увага. Воно являє собою дошку, що сторч вроблена в другу, поземну дошку. В сторчовій дошці є декілька круглих дірок, через які під час

експерименту пропускається світло від жарівок різного кольору. На поземній дошці з одного боку вроблені включателі, через які пускається електричний струм у приймачі, вроблені в дошку з другого боку. В Київській станції екран Сорохтіна був вроблений у передню стінку кабіни, ізольованої від останньої частини кімнати. За допомогою такого устаткування станція робила перш за все досліди над процесом утворення у дітей умовних рефлексів на ґрунті рефлексів безумовних. Техніка дослідів полягала в тому, що дитину заводили в кабіну й наказували їй покласти пальці рук на приймачі. Дослідник, сидячи на протилежному боці за екраном, надавлював на включатель, що спрямовував струм у руку дитини, і одночасно на включатель, що спрямовував струм у жарівку певного, припустим, червоного кольору. Дитина, відчувши струм, віднімала руку від приймача. Але після якоїсь кількості подібних спроб дитина починала віднімати руки тоді, коли струм пускався лише в жарівку, і не пускався в приймач. Це означало, що у дитини виховувався умовний рефлекс на якийсь колір жарівки.

Але Київська станція не обмежувалась дослідженням рефлекторних процесів у дітей: з допомогою того ж екрана Сорохтіна вона виховувала їх. Зокрема станція, за словами Мокульського, з великим успіхом виліковувала мокрунів, себто дітей, що не тримають уночі сечі. Це робилось так: мокруна саджали в кабіну й наказували йому покласти пальці на приймачі. На протилежному боці сидів дослідник-виховник, пускав струм у руки й наказував: “Не мочись... не мочись!” За словами Мокульського, після декількох таких сеансів дитина дійсно переставала мочитись.

Захоплювався наслідками своєї роботи й широко рекламував її і УНДІП. Так Соколянський дуже пишався наслідками своєї виховної праці за рефлексологічною методою над одним глухонімим і сліпим хлопцем. За його інформаціями, виходило, що цей хлопець завдяки рефлексологічному вихованню розумово був вище розвинений, ніж нормальні діти. Дуже пишався своїми досягненнями в галузі “педагогіки колективу” і Залужний.

Хоч це і неприємно для національного самолюбства, а все таки мушу сказати, що названі вище українські учені виявили перед більшовиками більше підлабузництва й лакейства, ніж російські вчені педагоги і психологи. В початку 1926 року я їздив зі студентами Полтавського ІНО в екскурсії в Москву й Ленінград. Там ми відвідали високі педагогічні школи і деякі дослідні педагогічні установи. Тут теж була помітна тяжка більшовицька рука, але не в такій потворній формі, як на Україні. В розкладах лекцій педагогічних шкіл ми бачили загальну психологію, психологію експериментальну, бачили й рефлексологію, але поряд з психологією. Це значить, що рефлексологія викладалась як вчення про діяльність нервової системи і не виключала психології, як науки про психічні

процеси. Так само ми не чули, щоб у Ленінграді або в Москві робились над дітьми досліди, подібні до тих, що їх робила Київська педологічна станція. Як видно, яничари більше намагаються догодити своїм господарям, ніж тубільці.

Зрозуміло, що лакейська робота українських науковців не могла дати добрих наслідків. Не зважаючи на значну кількість співробітників і порівняно велику кількість витрачених грошей, УНДП спромігся вмістити в „Шляху Освіти” декілька статей, що не залишили якогось позитивного сліду в науці, і видати декілька тестів для дослідження школярів, що являли собою жалюгідну копію тестів американських. Крім того, Залужний видав механічну і до краю беззмістовну класифікацію дитячих колективів. Якоїсь більш-менш капітальної праці ні Соколянський, ні Залужний, ні Попов не видали. Вже в 1932 р. Залужний у співробітництві з Волобуєвим²⁴ (братом Волобуєва-економіста) написали курс педології, але він так і не побачив-світу. Не кращі були досягнення і в галузі педагогіки. В „Шляху Освіти” містились різними авторами статті на педагогічні теми, такі ж статті містились в “Наукових Записках” різних високих педагогічних шкіл. Павловський і Гарбуз, обидва харківські педагоги, випустили декілька брошур на методичні теми.

Але єдиною синтетичною роботою з педагогіки, написаною українською мовою, приблизно до 1938 р., була моя книжка “Загальні методи навчання”. З'явилась вона 1928 р., широко вживалась по педагогічних вузах, але на початку 1934 р. була заборонена і знищена, як шкідницька.

Гірка доля спіткала і Соколянського з Залужним. Вони були обвинувачені в “механістичних буржуазних перекрученнях” і позбавлені своїх посад. Обидва вони ревно каюлися в своїх провинах. Залужний перейшов на якусь посаду під Москву і там писав покайні брошури, а де дівся Соколянський – невідомо. Така доля більшості українських лакеїв, що, забувши честь і гідність, пішли служити більшовикам. <...>

*Ващенко Г.
Український ренесанс XX ст. -
Торонто, 1953. – 80 с*

Григорій Ващенко

ВИХОВАННЯ ЛЮБОВІ ДО БАТЬКІВЩИНИ (НАЦІОНАЛІЗМ І ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗМ) (уривок)

Здоровий патріотизм не виключає доброго ставлення й пошани до інших народів. Так само, як добре вихована людина поважає свою власну гідність і разом з тим гідність інших людей, так і справжній патріот ставиться до всіх без винятку народів і при всіх політичних обставинах доброзичливо і з пошаною, - що йому зовсім не властива

національна ворожнеча. Навпаки, коли, якийсь народ намагається насильно підкорити собі інший народ, експлуатує й знущується з нього, справжній патріот вступає в боротьбу з поневолювачем і, зрозуміло, не може мати до нього добрих почувань⁵⁸. <...>

...питання виховання патріотизму в української молоді, мусимо підкреслити, що завданням такого виховання має бути патріотизм свідомий, бо тільки він забезпечує планову, організовану участь у боротьбі за Батьківщину, за її добробут і високий культурний рівень. Але, я було зазначено вище, стихійний патріотизм є фундаментом для патріотизму свідомого; тому стихійну любов до Батьківщини не треба нехтувати, а, навпаки, всіма засобами підтримувати⁵⁹.

Українська дитина, зустрічаючись з дітьми і дорослими іншої національності, чуючи чужу мову, цілком природно може поставити приблизно такі запитання: «чого Берта розмовляє не так, як ми?» Такі запитання дадуть привід батькам зясувати бодай у найпростішій формі, що наша Батьківщина – Україна, що українці мають свою мову, відмінну від мови інших народів і т. ін. А далі, коли дитина підросте й стане більше розуміти, їй слід від часу до часу. Не насилуючи її уваги, в простій формі розповідати про Україну, про її минуле, природу, звичаї тощо. Менше приводів до подібних запитань мають українські діти, що живуть у чисто українському оточенні. <...>

Могутню роль у вихованні взагалі і у вихованні любові до Батьківщини відіграє слово, в першу чергу живе, а потім і друковане. Мова, як це ми декілька разів відзначили раніш, міцно зв'язана з думкою, є органом її. Хоч мала дитина порівняно зі старшими дітьми і дорослими слабо розуміє мову, але все ж таки вона розуміє її, особливо, коли остання має прості форми і своїм змістом відповідає досвідові дитини. Як відомо, діти з особливою охотою і навіть з захопленням слухають казки⁶⁰.

<...> Цю любов дітей до казок і оповідань треба як найширше використати з метою виховання любові до Батьківщини. Різні казки і історичні оповідання вводять дитину в коло духового життя нації, а історичні оповідання знайомлять її з минулим свого народу, що стає для неї рідним і малим⁶¹.

Школа, будучи спеціальними освітньо-виховним закладом, у той же час не повинна відокремлюватись від громадського життя. Тільки при цій умові буде виховуватися свідомість органічної єдності з нацією. З цього погляду особливо велику роль відіграють національні свята. Школа з усім складом педагогів і учнів має брати в них найактивнішу

⁵⁸ Ващенко Г. Виховання любові до Батьківщини (націоналізм і інтернаціоналізм). Лондон, 1954. С. 10.

⁵⁹ Там само. С. 16.

⁶⁰ Ващенко Г. Виховання любові до Батьківщини (націоналізм і інтернаціоналізм). Лондон, 1954. С. 19.

⁶¹ Там само. С. 20.

участь. Не обмежуючись чисто шкільними вечірками і академіями, школа має брати участь у спільних богослужіннях і походах, що організовуються для цілого населення даного міста чи села. В місцевостях, де мало інтелігенції, школа, як культурний осередок, мусить взяти на себе ініціативу в організації національних свят. Тоді краще академії, вистави та інше влаштовувати в шкільному будинку, в якому мають сходитись не тільки батьки учнів, а і взагалі всі, хто хоче взяти участь у святі. На підставі свого досвіду можу сказати, що така організація національних свят має величезний виховний вплив як на учнів, так і на дорослих⁶². <...>

*Ващенко Г.
Виховання любові до Батьківщини (націоналізм і інтернаціоналізм).
Лондон, 1954. 40 с.*

Примітки

¹ Друкується за виданням: Ващенко Г. Український ренесанс ХХ ст.- Торонто, 1953. – 80 с.

Текст перевидається вперше (скорочено). Стиль автора збережено, мову осучаснено.

Ця праця була написана у 1951 р. в Німеччині, а опублікована – у 1953 р. в Канаді. Вона присвячена аналізу розвитку педагогіки і психології в Україні у період визвольних змагань та за радянської влади (1920-1932). Автор подає своє тлумачення концепції національного культурного ренесансу, спираючись на власний досвід наукової і викладацької роботи, на враження від спілкування з освітньо-культурними діячами (І.Соколянський, О.Попов, В.Дурдуківський, О.Залужний, М.Рильський, М.Хвильовий, П.Тичина та ін.), дає їм свою суб'єктивну оцінку.

² СВУ – аббревіатура назви суспільної підпільної організації “Спілка Визволення України”, судовий процес над членами якої став одним з перших карних політичних процесів (1930) доби сталінізму.

³ Хвильовий (псевдонім, справжнє прізвище - Фітільов) Микола (1893 - 1933) – український письменник, теоретик і речник українського відродження 20-х рр. ХХ ст.

⁴ Див. розділ хрестоматії “Б. Д.Грінченко”

⁵ Див. розділ хрестоматії “М.С.Грушевський”

⁶ Див. розділ хрестоматії “Б.Науменко”

⁷ Див. розділ хрестоматії “С.Ф.Русова”

⁸ Див. розділ хрестоматії “ В.Ф.Дурдуківський

⁹ Кершенштайнер Георг (1854-1932) – німецький педагог, теоретик трудової школи .Автор теорії громадянського виховання, згідно з якою школа повинна забезпечувати зняття суперечностей між трудівниками і капіталістами

¹⁰ Дьюї Джон (1859-1952) – американський філософ, педагог, психолог. Він став ідеологом педоцентричної теорії виховання і навчання, яка ґрунтувалася на філософії прагматизму

¹¹ Шаррельман Генріх (1871-1940) – німецький педагог , виступав з позицій педагогіки особистості, пропагував ідеї вільного виховання

¹² Гансберг Фріц (1761-1950) – німецький педагог, прихильник ідей трудової школи

⁶² Там само. С. 33.

¹³ Алепський Павло (роки народження і смерті невідомі) – церковний діяч середини ХУІІ ст., автор записок про подорож до України і Росії

¹⁴ Див. розділ хрестоматії “Д.І. Багалій”

¹⁵ ВКП (б) - аббревіатура назви Всеросійська комуністична партія (більшовиків)

¹⁶ ГУС – аббревіатура назви установи (українською мовою – Державна Вчена Рада), яка з 1919 по 1933 рр. була вищим координаційним центром науково-педагогічного життя спочатку Російської Федерації, а потім – усієї радянської школи і педагогіки

¹⁷ Шульгін В.М. (1894-1965) - російський педагог і освітній діяч, зробив спробу поєднати ідеї Дж.Дьюї з марксизмом і створити модель нового освітнього закладу – школи-виробництва, школи-колгоспу --, який мав би замінити школу навчання. Пропагував як провідний організаційний засіб метод проектів

¹⁸ ЛКСМУ – аббревіатура назви (Ленінська Комуністична Спілка молоді України) масової організації радянської молоді

¹⁹ ФЗУ – аббревіатура назви (фабрично-заводське училище) неповної середньої професійно - технічної школи в СРСР у 20-30-х рр.

²⁰ Див. розділ хрестоматії “І.О.Соколянський”

²¹ Див. розділ хрестоматії “О.С.Залужний”

²² Див. розділ хрестоматії “О.І. Попов”

²³ Вундт Вільгельм (1832-1920) - німецький психолог, фізіолог, філософ, один із засновників експериментальної психології

²⁴ Волобуєв П.Ю. – співробітник Українського науково-дослідного інституту педагогіки (з 1926 р.), прихильник рефлексології та педології, репресований у 1933 р.

ВИННИЧЕНКО ВОЛОДИМИР КИРИЛОВИЧ

(1880-1951)

український політичний і державний діяч, письменник, прозаїк, драматург

Народився 28 липня 1880 р. в Єлисаветграді (нині м. Кропивницький), в робітничо-селянській родині. Попри труднощі, батьки віддали його спочатку до державної школи, а потім до середньої школи Джеліси Віглер. Закінчити навчання не пощастило: за революційний вірш, написаний ним останньому курсі гімназії, його ув'язнили на тиждень, вступив до революційної організації, за що був остаточно виключений з гімназії. Після складання випускних іспитів екстерном, отримав підготовчий атестат (атестат зрілості) у Златопільській середній школі.

1901 р. вступив на юридичний факультет Київського імператорського університету, де вже на першому курсі створює таємну революційну студентську організацію за назвою «Студентське товариство», за що був заарештований і ув'язнений (1902). Доказів серйозного «злочину» не знайшли, однак виключили з університету і позбавили права жити у великому місті, а також відстрочки від військової служби. Паралельно з військовою службою розпочав творчий шлях, публікував новели у львівських виданнях. 1903 р. знову зазнав чергового арешту за спробу переправити нелегальну літературу з Галичини до Києва. Після ще кількох арештів із загрозою довічного ув'язнення, емігрував. Разом із М.Грушевським видавав за кордоном журнал «Промінь».

На початку Першої світової війни повернувся до Росії і до 1917 р. жив під чужим прізвиськом.

Плідна політична діяльність В. Винниченка розгорнулася після Лютневої революції (1917); бере участь у створенні Української Центральної Ради та очолює перший український уряд – Генеральний Секретаріат. Усі чотири універсали та інші

процесуальні документи того часу були написані В.Винниченком власноруч – вони свідчать про талант письменника та юриста (диплом Київського університету після складання державних іспитів отримав екстерном). У травні 1917 р. очолив українську делегацію на перемовинах із Тимчасовим урядом, з яких зробив відомий висновок: «Українська проблема почалася з російської демократії». У серпні 1918 р. очолив Український національний союз проти визнання іншими державами Української держави на чолі з гетьманом П.Скоропадським. Після державного перевороту Винниченко 13-14 листопада 1918 р. очолив Директорію. Невдовзі внаслідок розбіжностей із С.Петлюрою подав у відставку та виїхав за кордон.

У Відні він за короткий термін написав тритомну мемуарну піар-працю «Відродження нації (Історія Української революції: березень 1917 - грудень 1919)».

Наприкінці 1919 р. вийшов з УСДРП, організував у Відні закордонний гурток українських комуністів, створив друкований орган - газету «Нова доба», в якій опублікував свого маніфестного листа «До класово несвідомої української інтелігенції», сповістивши про перехід на позиції комунізму.

На початку 1920 р. почав шукати шляхи до повернення на батьківщину. Радянське керівництво, особисто В.Ленін, з прихильністю поставилося до прохання Винниченка. Наприкінці травня 1920 р. разом із дружиною Винниченко прибув до Москви, де дістав пропозицію зайняти пост заступника голови Раднаркому УСРР із портфелем наркома закордонних справ, з кооптацією в члени ЦК КП(б)У. Того ж року став представником України в Польщі та представляв українські інтереси на міжнародній арені.

Політичну діяльність Винниченко продовжував в Австрії, Чехо-Словаччині, Німеччині та Франції.

1925 р. переїздить до Франції. Там упродовж останніх 25 років свого життя займався літературною творчістю («Лепрозорій», 1938, «Нова заповідь», 1949) і живописом.

Помер В. В. Винниченко, 6 березня 1951 р. в Мужені (Франція).

Володимир Винниченко

КОНКОРДИЗМ. СИСТЕМА БУДУВАННЯ ЩАСТЯ: ЕТИКО-ФІЛОСОФСЬКИЙ ТРАКТАТ¹

«А надто вразив мене той кричущий факт, – писав Винниченко у начерку про конкордизм, – що ніде в усій політичній і філософській літературі соціалізму та комунізму я не знайшов їхньої виробленої системи моралі. Проголошуючи (і то цілком щиро) необхідність будування нового ладу, нового життя, нових відносин між людьми, вони, ці творці нового життя, жили і живуть по суті за правилами старої релігійної, або ж як вони самі звуть, буржуазної моралі. Як повинен у звичайному побутовому житті поводитись соціаліст чи комуніст чи демократ, як він повинен ставитися до природи, до самого себе, до членів свого колективу (до своїх «ближніх»), до свого колективу, іншими словами, якими соціалістичними, не релігійними способами ці члени повинні творити своє

індивідуальне і колективне щастя, цього ніде у висловах теоретиків соціалізму, комунізму чи демократизму немає»⁶³.

Отже, головною проблемою соціалістичної ідеології Винниченка є нова революційна мораль. Винниченко стверджує, що ніхто з його критиків серед соціалістів не відповів на запитання: *«Якою є і має бути мораль тих, хто називає себе революціонерами, бунтівниками проти морального падіння народу, будівниками нового життя?»*. Першим аспектом майбутньої теорії гармонізму Винниченка є моральне вчення «бути чесним із собою». Саме ця ідея стала основною у творчості Винниченка початку XX століття. Окрім суто морального змісту, його можна розглядати також як метафору, що відкриває можливість «переоцінки всіх цінностей». У цьому сенсі це нігілістична формула, але водночас конструктивний і змістовний принцип, який задає інший погляд на людину та дійсність. Функціонально «чесність перед самим собою» асоціюється з ідеєю «волі до влади», дорогоцінного простору, який Ніцше окреслює в самому людському існуванні. Як зазначає Винниченко, чесність з собою є для нього *методом* ставлення до життєвих явищ, *принципом* моральності (доброї чи злої), *способом* виявити активність людини щодо життя. «Я навмисне вжив «чесність», а не «гармонія» з собою, – зауважував Винниченко. – Цим я хочу одночасно сказати про розрив з мораллю старою («нечесність з іншими», як говорять критики) і про свідому гармонізацію своїх почуттів, досвіду, мислення»⁶⁴.

Ідея «чесности з собою» є і критичною, і стверджувальною водночас. Вона спирається на елементи нігілізму, етичної метафізики, волюнтаризму, екзистенціалізму, психоаналізу, віталізму й відповідні структури мислення, хоча не зводиться до жодної з них. Особливо виразні в ній декілька моментів: а) заперечення абсолютності будь-якої моралі та мислення опозиціями (Винниченко іронізував: «Критики думають, що якщо я протестую проти абсолютної форми заповіді «не вкради», то, значить, я протиставляю їй іншу *абсолютну* заповідь «укради». Якщо я протестую проти гоніння моралі на плоть, то це значить, що я протиставляю абсолютне поклоніння плоті»⁶⁵); б) критика «старої» моралі, заснованої на розриванні абстрактного й конкретного, духовного й тілесного, свідомого та чуттєвого; в) бажання свідомо гармонізувати індивідуальну волю й розум, щоб людина як творець цінностей, активний діяч могла долучитися до життєвого процесу й служити його соціальній (зокрема соціалістичній) раціоналізації; г) свідомий і вольовий момент «підправлення» природи, що його здійснює людина, визнаючи одвічний закон

⁶³ Архів Володимира Винниченка. № 42а, с. 4.

⁶⁴ Владимир Винниченко. О морали господствующих и морали угнетенных, с. 32

⁶⁵ Там само, с. 88–89.

продовження роду й боротьби за виживання, але доповнюючи його гуманістичними моральними цінностями.

Винниченко зауважував, що «не задля травлі» писав про неї, а власне тому, що бачив «нашу революційну, соціалістичну інтелігенцію найчеснішою щирою частиною російського суспільства (як серед українців, так і серед росіян, поляків та інших націй)»⁶⁶.

Ідеали жертвності, спільної самопожертви, індивідуальної волі Винниченко перевіряв на принципи, спочатку сформульовані професійними революціонерами та соціалістами. Розглядати «чесність із собою» як позитивний моральний ідеал – значить сприймати її за абсолютну цінність, проти чого виступав Винниченко, і водночас позбавляти її того релятивного етичного змісту, на якому вона, власне, й виростала.

Прагнучи за допомогою волі гармонізувати пропорції та почуття, Винниченко висуває цілком раціональну ідею «бути чесним із собою». У цьому відношенні його мислення є типово логоцентричним і типово сучасним. У такому розумінні принцип «правди собі» передбачає, по-перше, формування вольової людини, по-друге, подолання християнських духовних і фізичних розривів, по-третє, усвідомлення родової сутності через одного, по-четверте, щоб створити нові цінності у Винниченка, як це зробили у Ніцше, вони допомагають підтримувати людство. «Людина – це комплекс живих цінностей, якими вона обмінюється з іншими людьми і з самою природою»⁶⁷, - не перестає твердити Винниченко.

До речі, обмін цінностей, «купля», «базар» – семантично виразні метафоричні образи, які зустрічаємо в багатьох його творах (оповідання «Купля», драма «Базар»). Моральні цінності при цьому співвідносяться з біологічними, революційне завзяття порівнюється із сексуальним бажанням. «Купля» - також одна з ідеологем, що характеризує релятивістську концепцію Винниченка, зокрема уявлення про життя як процес «обміну цінностей», спрямованого на продовження людського роду, оскільки «немає нічого єдиного, вічного, святого, абсолютного, все підкорене закону руху, обміну, перетворення, росту і занепаду»⁶⁸.

Та водночас Винниченко не ідеалізує і сферу «чистого розуму». Адже ідея «чесности з собою» в її суто раціональному сенсі є нігілістичною і руйнівною для життя. Винниченко постійно наголошував особливу спекулятивну роль чистого розумування в житті інтелігенції, зокрема російської. «Інтелект живе одним життям, емоція другим, –

⁶⁶ Там само, с. 38–39.

⁶⁷ Там само, с. 60–61.

⁶⁸ Володимир Винниченко. «Чесність з собою». Володимир Винниченко. Твори. Київ: Рух, 1928, т. 16, с. 60–61.

писав він у “Відродженні нації”. – Царизм, як сказано, не давав можливості акції, дії, через те всі здібності, вся акція йшла в інтелект, у розумування, в словесно-теоретичні вияви власного “я”. Парадні, інтелектуальні портрети лишились портретами, а за портретами – буденні, емоціональні таргани, прусаки і блощиці»⁶⁹.

«Конкордизм, - говорить він, - є система методів і правил боротьби з нещастям, яке панує над людством протягом величезної частини його історії»⁷⁰.

«Нашим нащадкам сучасний світ буде в'ялятися як величезна, планетарна установа для психічно хворих людей»⁷¹, – стверджує він. «Загальна хвороба» буржуазного суспільства, що полягає в «розладі сил» і «гіпертрофованому егоїзмі», в морально-філософській теорії Винниченка дістає назву «дискордизму» (від лат. «дискордія» – розлад).

Свій конкордизм український автор вважає альтернативою «московському комунізмові» і зауважує: «Я зву себе *конкордистом* і зараховую себе до тої філософської та соціально-політичної течії, яка кладе в основу своєї життєвої всебічної практики учення *конкордизму*, учення, яке є цілковитою протилежністю московському комунізмові»⁷².

Його 13 правил конкордистської індивідуалістичної моралі передбачають:

«1. В усіх галузях життя твого звільняйся від гіпнозу релігії і будь простою часткою природи.

2. Будь погоджений з іншими не шкідливими тобі живими істотами на землі і скільки мога бувай у русі, на повітрі, в найближчому контакті з сонцем, водою, рослиною.

3. Не годуйся нічим противним природі людини.

4. Будь суцільним.

5. Будь чесним з собою.

6. Будь погоджений у слові й дії.

7. Будь послідовним до кінця.

8. Не старайся любити ближніх без оцінки і не претендуй на їхню любов, не будучи цінним для них.

9. Завсіди пам'ятай, що всі люди і ти сам хворі на страшну хворобу дискордизму. Борися з нею не догмою, ненавистю, карою, а розумінням, жалістю, поміччю.

⁶⁹ Володимир Винниченко. Відродження нації. – Київ–Відень, 1920, ч. 1, с. 100.

⁷⁰ Володимир Винниченко. Конкордизм, світова федерація і самостійність України, Архів Володимира Винниченка, од.42а, с. 1.

⁷¹ Володимир Винниченко. Конкордизм. Система будування щастя, с. 50.

⁷² Володимир Винниченко. Два спростування, Архів Володимира Винниченка, од.49в, с.6.

10. Живи тільки з своєї власної праці.

11. Кохайся з ким любо кохатися, але родину твори тільки з тою людиною, яку ти всією душею і всім тілом хотів би (хотіла б) мати за матір (батька) дітей твоїх.

12. Не пануй і не підлягай пануванню.

13. Будь ні над колективом, ні під ним, ні поза ним, а тільки активною, відданою клітиною його і тоді навіть страждання за його буде тобі за вищу радість»⁷³.

Винниченко доходить висновку, що утвердити конкордизм можна лише примусово, наприклад, спеціальним лікуванням. «Лікування – рушійна сила конкордизму»⁷⁴, – твердить він. Щоб досягти повної влади конкордизму, говорить Винниченко, треба організовувати «конкордистський показовий колектив» – авангард, «вольових людей», тобто революціонерів. Кожен конкордист має бути «якнайрішучішим, найпослідовнішим політичним революціонером». Людей, остаточно до цього не здатних, не варто брати до «показового авангарду». Для них треба влаштовувати конкордистські «санаторії», де б можна було перевиховувати незрілих. Так замикається модерністська утопічна концепція Винниченка: від індивідуалізму «чесності з собою» вона веде до колективізму, від «раю» до «санаторію», від «рівноваги сил» до політичного «авангарду».

Володимир Винниченко.
Конкордизм. 2-а редакція, Ост. редакція,
Архів Володимира Винниченка, од. 60а, с. 250.

Примітки

¹ Друкується за виданням: Винниченко Володимир. Конкордизм. Система будівництва щастя: Етико-філософський трактат / В.К. Винниченко; Передм. Т. І. Гундорової. К.: Укр. письменник, 2011. 335 с. Написана 1938-1945, опублікована у 2011.

Текст (у скороченні) передруковується вперше з 1938-1945 рр.

Оригінальну концепцію конкордизму викладено в однойменному філософсько-етичному трактаті В. Винниченка (уперше опублікована у збірнику «Невідомий Винниченко», 2010; окремо – 2011; обидва – Київ), де він зробив спробу пояснити, як подолати перешкоди на шляху до *одвічної* мрії людей – *щастя*. Власне конкордизм – система методів і правил активного досягнення щастя, прагнення до якого й об'єднує усіх людей. Концепція орієнтує на відновлення узгодженості (рівноваги) внутрішнього світу людини за допомогою системи особистих, суспільних і глобальних засобів (від харчування та валеології до духовного самовдосконалення). Людство завжди потерпало від «дисконкордизму» – драматичної неузгодженості між собою, яка є «смертельною хворобою, що нищить людину». Концепція В. Винниченка акцентує увагу на необхідності адекватності усвідомлення взаємостосунків людини та природи. Людина – не завойовник і володар природи, а лише її фрагмент. Природу як цілісний і досконалий світ протиставлено дисгармонійному людському світу.

⁷³ Володимир Винниченко. Конкордизм. 1938–1945, Архів Володимира Винниченка, од. 58а.

⁷⁴ Володимир Винниченко. Конкордизм. 2-а редакція, Ост. редакція, Архів Володимира Винниченка, од. 60а, с. 250.

ГОГОЦЬКИЙ СИЛЬВЕСТР СИЛЬВЕСТРОВИЧ

(1813-1889)

філософ, історик філософії, психолог, освітній та громадський діяч

Народився у м. Кам'янці-Подільському в родині священика. Початкову освіту здобув під керівництвом батька. З дитинства виявляв інтелектуальні здібності та творчу обдарованість.

Після закінчення навчання у Подільському духовному училищі (1821-1827) і Подільській духовній семінарії (1827-1833) навчався у Київському духовному училищі (1833-1837), яку закінчив зі ступенем магістра богослов'я і словесних наук. Від 1837 р. працював у Київському духовному училищі на посадах вчителя польської і німецької мов, бакалавра, екстраординарного і ординарного професора філософії. 1850 р. захистив докторську дисертацію. Від 1851 р. працював на посаді ординарного професора кафедри педагогіки Університету Св. Володимира.

Протягом 1850-1860-х рр. опублікував низку праць з педагогіки. 1878 р. створив Київські Вищі жіночі курси, викладав педагогіку і психологію. Нагороджений низкою державних нагород, обраний почесним членом Київської духовної академії.

Помер у с. Некрашах (Неграши) поблизу Києва. Похований на території Києво-Видубицького монастиря.

С.С.Гогоцький зробив вагомий внесок у розвиток духовно-академічної та університетської філософської освіти в Росії XIX ст. Залишив значний творчий доробок з історії філософії, психології та педагогіки. Здійснив важливі кроки у розбудові теорії, методології, історіографії, історії філософії, у ствердженні історії філософії як самостійної наукової дисципліни.

Основні праці: «Введення у педагогіку» (1855, перевид. 1871); Філософський лексикон. В 5-ти т. Т. 2. Педагогіка. (1872); «Короткий огляд педагогіки чи науки виховної освіти» (в 2-х вип. К., 1879, 1882; перевид. 2010) у яких філософсько-педагогічна думка була зосереджена на смислових, онтологічних вимірах духовності людини, педагогічних чинниках розвитку особистості, формуванні національного дискурсу педагогічної науки як певної теоретичної цілісності; на синкретизмі навчання і виховання, згідно якого педагогіка іменується «наукою виховної освіти» та акцентує на потребі виховання «цілісної особистості»; формуванні «душі українського народу», яка поставала поєднанням ментальних, культурних і моральних характеристик, які мають евристичне значення і багато в чому співзвучні сучасним освітнім трансформаціям, що вимагають всебічного осмислення, насамперед з позицій педагогічної антропології¹.

Сильвестр Гогоцький

ВСТУП ДО ПЕДАГОГІКИ

(уривки)

Педагогіка сама назва цієї науки вказує високу, людинолюбиву мету, ручається за важливість її як у системі освіти, так і в житті. <...> увесь організм науки слугує виразом благородної мети людини до створення й здійснення насправді своєї людської гідності, свого високого призначення у всіх сферах свого життя².

Звичайно, діяльність Педагога³ не має блискучих зовнішніх виражень; вона тиха й значно завантажена, вимагає довготривалого визрівання розуму й характеру, терпіння і спокою у постійних пристосуваннях до смислу й характеру допомогти кожному, хто обрав для себе шлях Педагога⁵, пізнати його внутрішнє значення і в самому виконанні святого обов'язку знаходити віраду й утіху», «він творить нове покоління...». Про підкорення всіх приватних цілей науки про виховання «верховної мети нашого земного існування»⁶.

Виховний ідеал це християнський, який гідний син своєї Вітчизни⁷.

Застосування й перевірка правил виховання і навчання до великої кількості учнів, гармонійне поєднання виховання та розвитку з різними сторонами народного життя, чітка спрямованість усіх її сфер – є однією метою⁸ <...>.

Наука повідомляє педагогу ясні, повні й зв'язні поняття про закони розвитку людської природи і своїми дослідженнями про засоби сприяє її удосконаленню, що ґрунтується на здоровому розумінні призначення людини, її тілесної та духовної природи, позбавляє однобічного педагогічного механіцизму, а практика розвиває у педагогіці живий такт і як завершення виявляємо його у внутрішній природі вихованця, у поведінці в кожному конкретному випадку⁹. <...> моральна філософія аналізує лише різні потяги до діяльності; показує у чому полягає ідеальний склад бажаних здібностей, що відповідає закону, а в чому – їх відступ від закону, а педагогіка вишукує, застосовуючи до поступового розвитку здібностей, засобів, як посилити і спрямувати наміри добрі і послабити дурні, словом, як зміцнити волю для самостійних устремлінь до морального удосконалення у зрілий період життя¹⁰.

Почуттю виховання необхідно повідомити настрій добра, волі – моральну міць, необхідну для використання обов'язків, розуму – правильні переконання і відомості, необхідні для життя. Таким чином, можна сказати, що психологія пояснює лише поле, на якому діє виховання; але сім'я необхідна для зародження, способи й засоби для удобрення ґрунту мають бути вказані іншою наукою – педагогікою¹¹.

Де наука про виховання, постійно вдосконалюється благородними зусиллями мислячих людей, що надихаються любов'ю до блага людства, там і поняття її поступово стають загальним надбанням народної освіти¹².

*С.С.Гогоцький.
Вступ до педагогіки. 1855. 42 с.*

Примітки

1. Саух П.Ю. Філософсько – педагогічна думка України другої половини хіх – початку ХХ ст.: особливості парадигмальних зрушень. УПЖ. №1. 2023. С.75. С. 75-84.
2. Гогоцький С.С. Вступ до педагогіки. 1855. С. 2.

3. З великої літери написано Гогоцьким С.С.
4. Гогоцький С.С. Вступ до педагогіки. 1855. С. 2.
5. Так само.
6. Так само.
7. Там само. С. 5.
8. Там само. С. 6.
9. Там само. С. 8.
10. Там само. С. 11.
11. Там само. С. 20.
12. Там само. С. 40.

ГРІНЧЕНКО БОРИС ДМИТРОВИЧ

(1863 - 1910)

письменник, учений-мовознавець, педагог і освітньо-громадський діяч

Народився 27 листопада 1863 р. на хуторі Вільховий Яр Харківської губернії у родині дрібномаєтних дворян. В одинадцятирічному віці почав навчатися у Харківському реальному училищі, але через п'ять років за розповсюдження забороненої літератури його виключили з училища й ув'язнили на півтора місяця. Відтоді перебував під постійним наглядом поліції. Після звільнення в січні 1880 р. його позбавили права здобувати освіту в будь-якому навчальному закладі, але вже 1881 р. він екстерном складає іспити при Харківському університеті на звання народного вчителя і починає працювати по селах з невеликими вимушеними перервами до 1893 р.

Найбільш плідний період педагогічної роботи (1887-1893) пов'язаний із вчителюванням у школі в с. Олексіївка на Катеринославщині, заснованій відомою освітньою діячкою Х.Алчевською. Саме тут Грінченко таємно створює свої перші рукописні україномовні підручники для початкової школи і навчає за ними учнів рідної мови.

На 1881 р. припадає початок літературної діяльності Грінченка, коли у львівському журналі «Світ» з'являються його вірші. А через два роки статтю «Змиевские педагогические курсы» молодий учитель розпочинає публіцистично-просвітительські розвідки стану народних шкіл на Україні. У 1894 р. Б.Грінченко переїжджає до Чернігова, де працює в земській управі. Протягом шести років займається виданням і розповсюдженням дешевих книжок для народу, бере активну участь у діяльності нелегальної Чернігівської громади, яка пропагувала ідеї поширення національної освіти і культури, продовжує літературну творчість. За українофільство Грінченка звільнили від роботи у земстві. 1902 р. він з родиною переїжджає до Києва, де зосереджується на створенні чотиритомного «Словаря української мови», публікація якого (1907-1909) стала значною подією не лише в галузі мовознавства, а й педагогіки.

Київський період життя просвітителя – вершина його національно спрямованої суспільної діяльності. Стає членом Київської громади, згодом – лідером Української демократично-радикальної партії. У 1906 р. діяч ініціює створення громадського товариства «Просвіта», редагує газету «Громадська думка», на сторінках якої друкуються його педагогічно-публіцистичні статті.

Практичним внеском просвітителя у покращення стану національної народної освіти стала його «Українська граматка до науки читання й писання» (1907), яка складалася з власне азбуки, читанки, прописів і звернення «До вчителів» з методичними порадами щодо викладання. Підручник ґрунтувався на дидактичних принципах доступності, тобто руху від простішого до складнішого, народності, що дозволяло

забезпечити цікавий і повчальний за змістом навчальний матеріал, оскільки основу його становили ретельно відібрані зразки фольклору, а також кращі твори української літератури. Добір дидактичних текстів підпорядковувався певним виховним цілям – вихованню патріотизму, формуванню високих моральних переконань і якостей.

Тяжка хвороба завадила завершенню роботи над читанкою «Рідне слово», яка побачила світ (за участі дружини М.Загірньої) 1912 р.

Помер Б.Д.Грінченко на лікуванні в Італії 6 травня 1910 р.

Борис Грінченко

НА БЕЗПРОСВІТНОМУ ШЛЯХУ. ПРО УКРАЇНСЬКУ ШКОЛУ¹

<...> Питання про необхідність навчати українців їхньою рідною мовою зробилося таким заплутаним, мабуть, лише згодом, спочатку ж воно не викликало ніяких сумнівів, адже для всіх здавалося простим і зрозумілим, що навчати дітей потрібно тією мовою, якою вони говорять. Для можливості такого навчання почали створюватися і підручники – ще з другої половини 50-х років XIX ст.; передусім це були букварі та книжки для шкільного читання: Куліша (1857 і 1861), Шевченка (1861), Азбука за методом Золотова (1861), Шейковського (1860, 1861), Гатцука (1861), Яценка (1862), потім арифметики: Мороза (1862) і Кониського (1863), сваяц. історія Опатовича (1863) та ін. «Основа» вмістила ряд статей як щодо підручників, так і взагалі з питань про мову шкільного викладання (між іншим, стаття Костомарова). Ці підручники і взагалі принципи навчання рідною мовою застосовувалися практично у недільних і щоденних школах, що з 1859 р. засновувалися студентами-українцями та іншими особами, спочатку у Києві, а потім і в інших місцях, а також і в тимчасовій педагогічній школі у Києві. У 1862-1863 рр. постало питання про народну освіту на півдні та північному заході Росії і місцеві педагоги висловлювалися за уведення у школи народних мов, у тому числі й української. Такі заяви ми бачимо у записках педагогів віленського та київського навчальних округів, уміщених у «Замечаниях на проект устава общеобразовательных учебных заведений и на проект общего плана народных училищ» (1862).

Найбільш ясно, з педагогічної точки зору, висвітлили це питання педагоги київського навчального округу, майже усі гімназії якого віддали голоси на користь народних мов – білоруської та особливо української. Це засвідчують рада 2-ї київської гімназії, що вважає неможливим наочне навчання без народної мови, а тому рекомендує «починати наочне навчання і початкову грамоту місцевою народною мовою», і директор житомирської гімназії п. Пристюк, який пропонує ретельно обговорити питання про те, «чи не буде успішнішим навчання тутешнього народу, якщо почати навчати його грамоти не великоруським, а малоруським наріччям, на якому він навчився від батька і матері першому белькотанню, а потім одержав перші людські поняття?» На це питання

сам директор відповідає ствердно і проектує для шкіл книги з позакласного читання українською мовою.

Інший педагог, п. Вессель, згодом член вченого комітету міністерства народної освіти, у статті «Местный элемент в обучении» (журнал «Учитель» 1862, с. 839, 893, 949 та наст.), висловив думку, що загальна освіта без опори на місцевий елемент є неможливою, і вважав, що повинна бути «створена книга для читання і малоросійською мовою, якої, хоча б трохи пристойної, й досі у нас не існує, тому у парафіяльних та повітових училищах Малоросії немає по чому і навчати дітей рідної мови. *А не навчати народ рідної мови – значить не давати розвиватися думці народній, усім духовним силам народу, значить залишати народ у постійному дитинстві. Якщо ж ми почнемо навчати народ не його мови, а хоча б самої спорідненої, найближчої, то зробимо ще гірше: ми спотворимо самостійний розумовий розвиток народу, ми спотворимо усю його духовну природу*».

На той час 84 учителя київських щоденних і недільних шкіл (між іншим, П.Чубинський, В.Антонович, М.Драгоманов) подали до петербурзького комітету грамотності мотивовану заяву про необхідність викладання у школі українською мовою. Комітет поставився до цього співчутливо і порушив у підлеглих сферах відповідне клопотання, але воно залишилося безрезультатним*. У той же час комітет видав «Список русских и малороссийских книг, одобренных комитетом грамотности для народных учителей и школ и для народного чтения»^{*****}. <...>

Питання було поставлено дуже правильно – на педагогічний ґрунт, і, здавалося, повинно було вирішитися задовільно. Та, на жаль, ті, кому це було потрібно, зараз же ускладнили його уведенням до справи сторонніх мотивів, головним чином політичних. Почалося це, власне, ще з видання першої української азбуки – «Граматки» Куліша (1857): польські поміщики-кріпосники донесли, що нібито вона закликає до гайдамацької різни, і книжку було заборонено адміністрацією, – але на лівому березі Дніпра вона продавалася вільно.

Потім з'явилися друковані доноси на «сепаратизм» українців. Уперше це слово прозвучало в єврейській газеті «Сион», а потім це звинувачення підхопили «Московские Ведомости» та «Русский Вестник», доповнивши його тим, що українці і польські пани-повстанці майже одне й те саме, не зважаючи на те, що саме польські поміщики засипали

***** Див. про це: Д. Протопоповъ, Исторія С.-Петербургскаго комитета грамотности, состоявшаго при Императорскомъ Вольно-Экономическомъ Обществѣ (Спб., 1898), стр. 20, 79-84. Таку ж думку про роль української мови у школах для українців мав комітет і у 1894 р., – див. с. 125-127 тієї ж книги.

***** Ibid., 276-283. Список видавався чотири рази, до нього було включено багато українських книг, напр., у белетристичному відділі число українських книг дорівнювало числу російських.

скаргами і доносами на українські народні школи відомого М.І.Пирогова, тоді попечителя київського навчального округу, і висміювали у своїх органах українську літературу. Іншою силою, що піднялася проти цих шкіл, було вище духовенство, особливо митрополит Ісидор, який був спочатку у Києві, а потім у Петербурзі, – з цього боку українські школи звинувачували у вільнодумстві, нерелігійності тощо. Незабаром (у 1862) усі недільні школи було закрито через обвинувачення у неблагонадійності, а з тимчасової педагогічної школи і взагалі із школи було усунено українську мову. У новому шкільному статуті слова «вітчизняна мова» були замінені на «російську мову» (викладання). Деяких діячів українських недільних шкіл (Строніна, Кониського та ін.) було заслано на північ*. Питання було перенесено на політичний ґрунт, і 1863 р. заборонили українську літературу, окрім творів красної словесності, «пропуск книг малоросійською мовою, як духовного змісту, так і навчальних і взагалі призначених для початкового читання народу, (наказано було) призупинити»*****.

Відтоді крики з боку реакційної преси про український сепаратизм і українську хлопоманію піднімалися щоразу, як тільки виникали у друкованих виданнях питання про українську мову у школі. <...> відмінності між російською та українською мовами у фонетиці, лексиці, граматичних формах і побудові фрази є настільки великими, що українському школяреві почати навчатися російською – це значить не просто почати вивчення грамоти, а дещо більше, а саме: почати вивчати, хоча й близьку, але чужу і майже незрозумілу для дитини мову.

Засвоєння чужої вимови, заучування незрозумілих слів і виразів та усвідомлення правил побудови чужого мовлення вимагає від дитини великого напруження думки, розумової енергії. Поміж тим, вже засвоєння механізму читання і письма настільки саме по собі є важким, що у більшості дітей воно вимагає усіх їхніх розумових сил, – тому зрозуміло, наскільки навчання грамоти затримується вивченням чужої мови.

Після засвоєння механізму читання труднощі ще збільшуються. Починається читання шкільної хрестоматії, заучування правил правопису, вивчаються Закон Божий і молитви, розв'язуються арифметичні задачі, – й усе це звалює на учня велику кількість чужого, незрозумілого словесного матеріалу, який він повинен постійно опрацьовувати і засвоювати. Майже увесь час учня йде саме на цю роботу, а на засвоєння знань іншого

***** Подобиці див. у ст. «Українця»: Антракт з історії українофільства». (Правда, 1876, № 12, с. 471 і наст.), а також у згаданій вище «Історії С.-Петербур. Комит. Грам.», с. 18, 79.

***** Див. це розпорядження у книзі п. Лемке: «Епоха цензурнихъ реформъ», 302-304.

характеру у нього майже не вистачає часу і сил. І чим більше ми будемо вводити у шкільну науку такого чужого словесного елементу, напр., заучування віршів, розширення програми церковнослов'янської мови та ін., тим менше часу і сил залишатиметься в учня для здобуття знань з інших предметів. Мало того: вкрай стомлена і, як побачимо далі, збита з пантелику дитина лише дуже слабко здатна сприймати знання; тому засвоєння їх не може бути міцним і глибоким, і ми постійно бачимо, що ті крихти знань, які можуть застрягати іноді у голові школяра, зникають з неї надзвичайно швидко після виходу учня зі школи, і ступінь цього зниження знань часто призводить до втрати грамотності, як про те свідчать багато діячів школи і земства*.

Отже, першим наслідком використання у школі чужої мови для викладання є те, що *така школа ніколи не може дати стільки знань, скільки дає школа з рідною мовою*, і український школяр, не дивлячись на усе своє бажання навчатися, *ніколи не в змозі узяти від школи таку кількість знань, яка є абсолютно посильною російському школяреві******.

Зазначимо: оскільки шкільні програми розраховані на учнів, для яких мова викладання є рідною, то зрозуміло, що для українських учнів кількість нового словесного матеріалу, що вводиться щоденно, буде занадто надмірною, і засвоєння усього його у строк, який вимагається програмою, буде зовсім не можливим. З тієї кількості матеріалу, яку необхідно опрацювати на кожному уроці, учень спроможний засвоїти лише дуже невелику частину, поміж тим його сила й увага розподіляються на кількість невимірно більшу, – тому засвоюється не тільки менше, ніж можливо було б засвоїти, але й гірше: у голові учня залишаються лише незв'язні і нечіткі уривки того, що він повинен був би знати зв'язно і чітко. Оскільки старий матеріал ще не засвоєно, а новий доводиться щодня вивчати усе в більшій і більшій кількості, то учень починає почувати себе безсилим у боротьбі з потоком чужих словесних форм, розум його ставиться до цього досить пасивно і навіть не намагається розібратися у тому, у чому не бачить можливості розібратися.

***** «За умов нашого сільського життя, грамотність, що набувається зазвичай у віці від 8-12 років, з виходом зі школи іноді забувається зовсім». («Докладъ школьной комисіи» Чернігівському губ. земському зібранню сесії 1880 р., с. 667). Див. ще, напр., книгу «Педагогическіе курсы для учителей первой группы уѣздовъ Черниговской губерніи», (Черниг., 1895), у якій голова губернської управи п. Хижняков говорить: «Відвідуючи школи як член училищної ради, я зустрічав у селах приклади, що через 3-4 роки після закінчення школи зовсім забували читати» (с. 263).

***** «Школа (з чужою мовою викладання) не користується мовою учня, як головним освітнім засобом, але навчаючи їх нової мови, витрачає час на те, щоб зробити із свідомості учнів рід палімпсестів. Очевидно, що вихованці такої школи, за рівності інших умов, будуть у всіх відношеннях нижче тих, яким при вступі до неї потрібно було не забувати, а лише навчатися, прикладаючи шкільні крихти до величезного дошкільного запасу думки. Потебня. «Языкъ и народность» (Вѣстникъ Европы, 1895. IX).

Завдяки цьому учень, по суті, не знає точного значення жодного слова, жодного виразу і постійно вагається. Цьому значною мірою сприяє існування у російській та українській мовах слів, майже однакових за формою (або таких, що здаються учневі такими), але різних за значенням; ці слова, доволі численні, постійно збивають учня з пантелику: школяр звик до того, що *роза* значить троянда, *люлька* – трубка для куріння, *шар* – шар (рос. *слой*), а тепер його запевняють, що він помиляється, і в його голові гарна квітка має перетворитися на негарну харю, трубка для куріння – на колиску, а шар – на шароподібне тіло. І чим далі, тим частіше він зустрічає такі слова. При цьому він зовсім не знає про те, що має справу із значеннями двох різних мов, – із пояснень учителя він може зробити тільки той висновок, що розуміти розу як троянду, а люльку як трубку для куріння є неправильним, помилковим. Але якщо він до школи помилявся відносно десятків цих слів, то хтось може поручитися, що він не помиляється відносно значень і всіх інших йому відомих слів, у розумінні яких він досі відчуває себе твердим? І чим більше він входить у вивчення, тим більше сумнівається, доходячи до вагань щодо кожного слова. А тут ще з'являється на горі метафори та інші образи і прикраси російської мови, у яких слова потрібно розуміти не в тому прямому значенні, у якому учень вже завчив їх, а у зовсім іншому, напр., «сгореть со стыда»; тут дієслово *сгореть* означає не *згоріти*, а *почервоніти* (покраснеть). Ряд таких випадків ослаблює впевненість учня у тому, що він правильно зрозумів основні значення цих слів. А оскільки далі усе більше і більше зустрічається таких причин для невпевненості, то учень знову-таки усе частіше починає сумніватися у своїх знаннях. У результаті це вічне вагання дитини відносно значень слів робить хиткою і її думку, перешкоджає утворенню чітких і ясних уявлень і навіть знищує чіткість і ясність тих уявлень, що здавалися досить ясними раніше, до школи, тобто, по суті, знижує розумовий рівень учнів <...>.

Такі обставини призводять українського школяра, який достатньо довго провчився у школі і не забув потім шкільної науки, до того, що учень залишається, по суті, без будь-якої мови. У нього відбувається жакливе змішування російської і рідної мов, при чому першої він не знає і відомі йому слова вживає неправильно, а іншу він зіпсував унесенням до неї чужого елемента. Він уже звик під час шкільного навчання ставитися до рідної мови негативно, як до чогось помилкового, такого, що потрібно усунути, або, у кращому випадку, виправити. Він і «виправляє» її, як може, і починає висловлюватися набором слів: неправильно витлумачених російських, таких, що вимовляються ним на український лад, і українських, які він «виправив» відповідно до шкільної вимови. Саме тоді і з'являється у нього «той огидний жаргон», про який Ушинський говорить як про

результат впливу російської школи на українське село, жаргон дійсно огидний, сповнений самих безглузвих сполучень і самих жаклих перекиручень слів, які перетворюють мовлення такого вишколеного селянина іноді на суцільну нісенітницю. <...>

Через сто років, у 1760 р., ми читаємо у ворога української автономії, відомого секретаря гетьмана Розумовського, великороса Григорія Теплова, у його записці про необхідність заснування університету у Батурині*: «Стан єпархіальних малоросійських шкіл засвідчує, що батуринський університет не може мати ніякої нестачі у кількості студентів і перед с.-петербурзьким і московським університетами передбачається у тому велика перевага». А про любов українського народу до освіти він говорить так: «У прихильності народу малороського до навчання і наук немає жодного сумніву, оскільки в Малоросії здавна і до цього часу існують школи, які не перебувають на державному утриманні, а учні за успішне навчання не мають ніякого схвалення (тобто привілеїв, чинів та ін.). Ці школи не тільки не слабшають, але й часом число їх учнів збільшується». Через чверть століття, у 1786 р., це ж підтверджує автор «Топографического описания Черниговского наместничества» Шафонський: «Слід віддати малоросам ту справедливість, що вони охоче ідуть навчатися, так що не тільки діти заможних, але й найбідніших міщан і козаків, вступають до вище описаних училищ з *доброї волі* і живуть мирським подаянням щоденної їжі, списуванням друкованих книг для навчання (очевидно тодішні типографії не могли задовольнити попиту!), терплячи холод і голод, убогість і злидні, охоче і старанно навчаються і багато з них як у духовному, так і у світському званні, стали гідними людьми»*.

Але тоді ж, наприкінці XVIII ст., замість старих українських, були засновані російські народні школи, і ось що ми бачимо. Незабаром після відкриття ніжинського народного училища (1789) його смотрителеві писалося у офіційному папері: «Хоча були узяті діти від д'яків (тобто з українських шкіл) і приведені до училища, але пробули вони там тільки один день, а потім більше місяця ніхто з них не з'являвся... Після одержання цього [документу], зібравши сорок п'ять дітей, створити іменний список і прибити його у

***** Надрукована у «Чтеніяхъ въ Московскомъ обществѣ исторіи и древностей», 1863, кн. 2.

***** Шафонський, «Топографическое описаніе Черниговскаго намѣстничества 1786 г.». 1851, с. 35. (Данилевскій, Украинская старина, 278, 288). – Див. ще «Харьковскія Губ. Вѣдомости», 1901, № 117: «Къ десятилѣтію издательскаго комитета Харьковскаго общества грамотности». Тут проф. Д.І. Багалій у своїй доповіді говорить: «Я можу навести один вражающий факт, заснований на відкритих мною документальних даних...: у 1732 р. уся нинішня Харківська губернія була всіяна школами, які створив сам народ і утримував на свої власні кошти, з його народною і церковнослов'янською мовами; число учнів по відношенню до населення було *тоді таке ж, як 1882 р., тобто через 150 років, коли масу шкіл було створено земством*»...

класі на стіні, щоб учитель міг знати кого немає, і *наполягати* на відвідуванні у батьків і опікунів за підтримки поліції»*****.

Таким чином, виявляється, що тих самих дітей, які, заради можливості навчатися, готові були «терпіти холод і голод, усю скудність і нужду», довелося силою, за допомогою поліції, тягнути до школи, – тільки тому, що вона [школа] була чужа. І ми бачимо, що народ мав рацію: завдяки своїй школі у XVII і XVIII століттях його освітній рівень був дуже високим, а у XIX-XX він, через чужомовну школу, упав досить низько, і неосвіченість народних мас є очевидною для кожного.

Ось справжня причина того, що український народ так мало тепер читає: не дивлячись на більш ніж столітній вплив російської школи, церкви, адміністрації, суду, друку, не дивлячись на майже півстолітню (з 1863 р.) заборону української літератури, російська мова для нашого народу не стала не тільки рідною, але навіть і настільки зрозумілою, щоб могла слугувати хоча б для деякого помітного засвоєння знань. Усе, чого можна було досягнути засобами шкільної і позашкільної русифікації, це – псування української мови у кожного, хто навчався у школі, побув у солдатах та ін., а чим вона, ця мова, замінюється, ми бачили вище. <...>

Учень постійно чує у школі, що він висловлюється неправильно, що говорити його домашньою мовою не можна, – так розмовляють лише неосвічені мужики; при цьому він бачить, що, дійсно, усі освічені люди, з якими йому доводиться зустрічатися, користуються шкільною мовою, – природно, що у нього поступово виробляється зневага до своєї власної мови: він соромиться спілкуватися нею і надає перевагу страшному жаргону, який здається йому таким же, як мова освіченого товариства, або, у крайньому разі, схожим на неї. Ця неповага до своєї мови і народності знижує почуття власної гідності, а тим самим знижує і моральний рівень такого учня, послаблює його енергію і сміливість, бо він не спроможний бачити себе тим, ким можуть бути люди з російською мовою. Гірші ж з таких свою неповагу до рідної мови переносять і на усіх, хто говорить нею: вони з огидою дивляться на своїх батьків, братів, односельчан; намагаються забути своє походження і запевнити себе та інших, що вони зовсім не те, що є; вони не лише посилено підкреслюють свою неналежність до малоросів і селян, а й намагаються поставити себе вище того середовища, з якого вийшли, виявляючи виняткову зневагу до «мужиків», яких обзивають усілякими огидними словами. Усе народне, а тому й усе українське, рідне тепер для таких осіб є мужицьким, а тому вартим лише знищення. Цю думку підтверджує і та обставина, що школа і за змістом свого навчального матеріалу зовсім ігнорує оточуюче учнів мужицьке життя, – тому життя це не варте уваги і поваги порядних, освічених людей. Чим швидше вони позбудуться його форм, тим краще.

Такі погляди дуже часто мають люди, очевидно, вже культурні. Постійно таке явище можна спостерігати серед багатьох народних учителів, які вийшли з народного оточення і, завдяки сприятливим обставинам, пройшли учительську семінарію – як

***** Пругавинь. Вольныя крестьянскія школы. (Русская мысль, 1888 (?), I, стр. 43-44). Детальніше про це у статті проф. Сухомлинова: «Училища и народное образование въ Черниговской губ.». (Журнал Мин. Нар. Просвещения, 1864, январь).

вони піклуються про все: про мову, одяг, звертання, про те, щоб між ними і народом була межа, по можливості широка і глибока. Такий учитель є у нашій школі часто найлютішим гонителем української мови, насаджуючи в учнях зневагу до неї, у якій виріс сам.

Усе це вносить розлад у сім'ю і взагалі розвиває антисуспільні інстинкти. Сучасне селянське життя повне прикладів такого розладу між тими, хто говорить «панською мовою» (барською мовою), як називають по селах російську мову, і тими, хто спілкується «мовою мужицькою». Член родини, що пройшов школу і не забуває шкільної науки, а продовжує слідувати їй, перекидаючи російські слова, вважає себе вищим порівняно зі своїми рідними і односельчанами. Якщо ж він не йде куди-небудь у лакеї, писарі, прикажчики, то робиться іноді справжнім нещастям сім'ї, у роботі якої він, як людина «освічена», уже не хоче брати участі, водночас вимагаючи від своєї родини засобів для життя. Окрім того, такий суб'єкт зазвичай переймає ту лакейсько-писарську цивілізацію, яка так негативно впливає на моральну природу людини. <...>

Таким чином з'ясовується, що *денаціоналізація*, яка пропагується чужомовною школою, є одночасно і *деморалізацією*. Звичайно, немає правил без винятків, трапляються винятки і тут, але щоб вони могли з'явитися, необхідне поєднання стількох щасливих обставин! А для неуважного спостерігача зустріч з одним-двома такими винятками створює ілюзію успішної просвітницької діяльності школи, чого насправді немає.

Єдиним виходом з такої ситуації може бути тільки введення рідної мови українців у їхню школу. <...> справа освіти мільйонів народних мас, першим ступенем якої є початкова школа, вимагає, щоб питання про найголовніший засіб цієї освіти – мову – було поставлене і глибше, і ширше, відповідно до вимог народної освіти у широкому змісті цього слова. <...>

Отже, що ж робить школа, яка відкидає мову народу, замінює її чужою? Вона примушує народну думку робити велике зусилля: зійти з тих численних шляхів, якими вона ходила здавна і піти у нових, менш численних напрямках, що дуже часто є протилежними тим, якими вона йшла досі. «Кожна мова, – говорить Гумбольдт ², – створює навколо народу свою сферу, яку потрібно залишити, щоб перейти у подібну сферу іншого народу»*. Очевидно, це таке зруйнування усіх умов виробленого століттями народного мислення, після якого настає спустошення народної свідомості, за якого неминуче на місці форм, що витісняються, «настає мерзенність запустіння»*. Очевидно, що за таких умов народна думка не тільки не може розвиватися, вона взагалі не має можливості працювати якось продуктивно, – вона спроможна лише плутатися у лабіринтах протиріч або по-рабськи слідувати за вказівкою. <...> якщо мова народу не розвивається, то не може розвиватися і народна думка, творчі сили народу вмирають. Підтвердженням цього є український народ.

***** Гумбольдт, О различии строя человеческого языка и влияния на умственное развитие человеческого рода (1876).

***** Потехина, Язык и народность («Вестник Европы», 1895, IX).

Колись такий багатий духовними силами, він зумів створити власну культуру, виробити оригінальний світогляд і спробував втілити у життя свої ідеали здорового і красивого людського існування, заснованого на свободі, рівноправності і справедливому розподілі матеріальних благ. Зустрінутий несприятливими історичними умовами, виснажений довгою боротьбою за волю, він не встиг зробити бажаного, але його духовна сила яскраво виявила себе у різних галузях художньої творчості, здебільшого у створенні народної поезії, дивна краса і сила відображення якої давно вже відмічені дослідниками*****. І ось ми бачимо, що народ, який дав таку поезію, нині не спроможний створити нічого рівного їй. Хоча його творчі сили не вмерли, але розвиток їх затримано неможливістю розвитку мови, а тому і думки. Які численні біди йдуть від цього для самого народу, зрозуміло без наступних пояснень. Але цим справа не обмежується. Народ без творчості, без думки, яка розвивається, прогресує, є хворим членом загальнолюдської сім'ї, він не додає у спільну скарбницю набутків людського духу нічого свого, не робить туди свого обов'язкового внеску.

Ось та загальнолюдська точка зору, стоячи на якій, не тільки той, хто належить до українського народу, але й кожен, хто бажає розвитку людства, повинен висловитися на користь докорінної зміни системи освіти українського народу і взагалі трактування його як народності. <...>

Український народ, колись такий культурний і повний життєвих сил, нині перебуває у стані затриманого, збоченого у своєму розвитку і тому непрацездатного члена світової родини. Причин цього багато, але найголовніша, без усунення якої усе інше не може допомогти, – це перешкода розвитку його духовних сил, покладена шляхом заборони його мови як мови освіти, літератури, громадського життя та ін. Ця причина повинна бути знищена насамперед в інтересах самого українського народу: він бажає жити і сповна користуватися життям, він хоче брати участь у творчій роботі людства і має право вимагати усунення поставлених йому перешкод і створення умов, необхідних для такого життя і праці.

Досягнення цього має бути і в інтересах великоруського народу, в ім'я якого «обрусається» український. «Народність, що поглинається іншою народністю, вносить в останню елементи розпаду», – говорить Потебня*³. І справді: що може внести в іншу народність та народність, свідомість якої спустошується і на місці її витіснених форм настає мерзенність запустіння?

***** Думки Белінського, Пипіна, Галахова та інших російських письменників і вчених з цього приводу відомі. Ось відгуки деяких іноземців. Боденштедт, німецький поет, відомий перекладач Пушкіна і Лермонтова, у виданні перекладу вибраних народних українських пісень німецькою мовою (*Die poetische Ukraine, eine Sammlung kleinrussischer Volkslieder*, Stutgard, 1845) пише, що «малоросійська мова найблагозвучніша з усіх слов'янських мов з великими музикальними задатками», і що «ні в якій іншій землі дерево народної поезії не принесло таких величних плодів, ніде дух народу не відбився так живо і світло у піснях, як у малоросів». Так висловлюється і Тальві (*Handbuch einer Geschichte der slavischen Sprachen und Literatur*. Leipzig., 1852, 301), Лукич (*Slavische Blätter*, 1, 6. 294) говорить: «Народна поезія малоросів найбагатша у Європі». Див. ще «Записки Юго-западн. отдѣла и.р. географическаго общества». II. 47-48.

***** Язык и народность («Вестникъ Европы», 1895, IX).

Але ми чуємо звичайне заперечення, – до чого це все може призвести? Припустимо, що буде уведено у народну школу українську мову, дозволено буде заборонену літературу та ін. Що ж з цього вийде? Через деякий час, з розвитком, за допомогою школи і літератури, народної самосвідомості, постане питання про українські гімназії та університети і таке інше. Чи не призведе це до повної зміни сучасних відносин між великоросами і малоросами.

На це ми відповімо: не лише постане, але в Галичині й Буковині це питання вже постало і усе це частково здійснено, частково здійснюється. Постане згодом і в нас. Ну то що ж з цього?

По суті, такі заперечення є для нас найкращими доказами справедливості нашої думки. Якщо усе це повинно з'явитися як результат існування української школи, – чи не зрозуміло, що для тих, хто заперечує, залишається поза сумнівом життєспроможність української народності, яка неминуче йде до відродження? Чи не зрозуміло, що тільки заборонними заходами сподіваються зупинити цей рух уперед мільйонів народу?

Та чи допоможуть заборонні заходи?

З 80-х років XVIII століття заборонили нам наші школи. З Петра I почали забороняти нам нашу мову, вона поступово втратила усі позиції, залишилася лише в народній масі і в результаті відродилася з небувалою красою у творах Котляревського, Квітки, Шевченка, Куліша, М. Вовчка та ін. Її з 1863 р. заборонили знову, але чи перестала існувати українська література? Повільно, то знищуючи, то обходячи перешкоди, вона продовжувала розвиватися і знаходиться тепер у стані, який забезпечує її подальше існування і розвиток. У той же час ця література вдихнула нове життя у середовище денаціоналізованих освічених класів: вона виховала кадри інтелігенції, що свідомо ставиться до своїх національних обов'язків, і зробила це за величезних труднощів, за відсутності національної школи та усіляких національних установ. Ось результати заборонних заходів, з одного боку, а з іншого – ми бачимо в одній літературі і в усьому українському суспільстві те законне невдоволення, яке завжди викликається такими заборонами.

Якщо український народ не має достатньої духовної сили для свого національного розвитку, то його не врятує ні українська школа, ні усе інше. Але якщо він здатний розвиватися, то подолає усі перешкоди і буде там, куди кличе його характерна для нього моральна сила. З цієї точки зору чи будуть поставлені перешкоди, чи ні – це не вплине на кінцевий результат.

Але вплине на інше. Боротьба з перешкодами не лише загартовує, але дуже часто і калічить, і ми бачимо сумний доказ цієї істини і на українському народі.

По-друге: чи не краще для великоруського народу бачити в українському брата, налаштованого по-дружньому, а не навпаки?

По-третє: чи не краще для усіх взагалі, щоб український народ, як і будь-який інший, швидше позбавився спотворюючих його духовну природу каліцтв і, відродившись і розвинувшись, активно взявся разом з іншими за здійснення світових завдань людського існування? <...>

А куди це приведе?

Та туди, куди приводить братерське співробітництво двох народів, які поважають один одного і дають один одному повну свободу...

Б. Гринченко.

На безпросветном пути. Обь украинской школе.

Київ: Друкарня Т-ва «Просвещение», 1907. Вид. 2-е випр. 101 с.

Примітки

¹ Друкується за виданням: Гринченко Б. На безпросветном пути. Обь украинской школе. – Київ: Друкарня Т-ва «Просвещение», 1907. – Вид. 2-е випр. – 101 с.

Текст з 1907р. передруковується вперше, подається зі скороченнями і збереженням авторського стилю. Переклад з російської мови – Л.Плетнєвої. Мову осучаснено.

Вперше праця була опублікована і набула суспільного резонансу у 1905 р. Вона була створена під впливом ідей національного відродження України, на основі ґрунтовного знання стану народної освіти. Автор відобразив гірку історію занепаду українських народних шкіл за царату (наси́льна русифікація, складність початкового навчання чужою мовою, що зумовлено лексико-фонетичними відмінностями української і російської мов), викрив причини, які призвели до такої антинародної освітньої політики, та вказав можливі шляхи усунення кризи українського шкільництва. Б.Д.Грінченко вважав освічення народу важливим кроком до піднесення національної свідомості. Він прагнув привернути увагу якомога ширшого загалу співвітчизників до вирішення нагальних освітніх проблем.

² Гумбольдт, Вільгельм (1767- 1835) – німецький філолог, визначний представник німецького класичного гуманізму, багато зробив для реформування гімназичної освіти.

³ Потебня О.О. (1835-1891) – український і російський мовознавець-славіст.

ГРУШЕВСЬКИЙ МИХАЙЛО СЕРГІЙОВИЧ

(1866-1934)

Видатний учений-історик, громадський і політичний діяч, просвітитель

Народився 29 вересня 1866 р. у м. Холм (нині – м. Хелм на терені Польщі) у родині викладача гімназії. Початкову освіту здобув у Закавказзі, в гімназії м. Тифліса (1880-1886), де через тимчасово проживала родина Грушевських. У 1866-1890 рр. – студент-історик Київського університету св. Володимира, після успішного закінчення

якого став спочатку професорським стипендіатом, а згодом (1894) був запрошений до керівництва кафедрою всесвітньої історії Львівського університету. У тому ж році молодий вчений блискуче захищає магістерську дисертацію з історії Поділля. У галицький період відбулося його становлення не лише як видатного дослідника історії свого народу, як талановитого викладача, як громадського діяча, але й як авторитетного лідера студентської молоді. 1897 р. вийшов перший том його славнозвісної «Історії України – Руси». Ця фундаментальна праця, щиро прийнята в Галичині, була заборонена російським урядом до вжитку на українських землях. У другий київський період діяльності (1906-1915) продовжив працювати над цим своїм головним твором, паралельно створює популярну книгу-підручник «Про старі часи на Україні. Для першого початку» (1907), пише статті-роздуми про необхідність поширення початкової україномовної освіти, про заснування на українських землях національних кафедр при університетах, про нагальні потреби розвитку української науки і шкільництва.

З початком Першої світової війни за звинуваченням у симпатіях до Австрії, заарештовано і вислано до Симбірську для проживання під відкритим наглядом поліції, згодом йому «всемилоstinivіше дозволяють» переїхати з родиною до Москви (теж під нагляд поліції і без права відвідування України). 1916 р. вчений публікує першу частину «Всесвітньої історії».

Після перемоги в Росії лютневої революції (1917) вченого заочно обраний головою Української Центральної Ради, у березні він повертається до Києва. Його 14-місячна політична діяльність на чолі уряду закінчилася із приходом радянської влади. Він від'їждить до Кам'янця, де побачив світ його підручник «Історія України приладжена до програми вищих початкових шкіл і низших класів середніх шкіл» (1918), побудований на основі соціокультурного підходу до висвітлення походження, побуту, розселення праукраїнських племен, культури і освіти Київської держави. У квітні того ж року їде з родиною до Праги, а наприкінці року оселяється в Женеві. В еміграції гуртує своїх ідейних прихильників, редагує періодичні видання, зорганізовує у Відні на базі курсів для українців-емігрантів Український вільний університет. Весь період вимушеного буття за кордоном діяч не полишав думок про повернення на Батьківщину. Коли наприкінці 1923 р. вченого заочно обрали членом Всеукраїнської Академії наук по кафедрі української історії, а офіційна влада не заперечувала можливості його повернення, то у березні 1924 р. приїждить до Києва.

В останній період діяльності відходить від політики, зосереджується на дослідницькій роботі, на створенні наукової школи істориків України. 1929 р. вченого обрали дійсним членом АН СРСР, що не завадило розгортанню проти нього кампанії

публічної критики за ідейні переконання, яка розпочалася із згортанням процесу українізації, розвитком авторитаризму і пошуком ворогів всередині країни. Від словесного цькування влада перейшла до фізичної розправи: у 1931 р. діяча заарештували за начебто антирадянську діяльність, але після допитів звільнили, не закривши, проте, кримінальної справи. Вченого відправили під нагляд ДПУ до Москви. Тяжко хворий академік і за таких умов продовжував працювати : закінчує рукопис XI-го тому «Історії України- Руси», 9-й том «Історії української літератури».

Помер М.С.Грушевський 24 листопада 1934 р. на лікуванні у Кисловодську.

Науковий доробок вченого налічує близько 2000 праць, серед яких 180 – монографії. М.Грушевський залишив у спадок також етико-гуманістичну концепцію виховання, головною метою якого мало б бути формування в молоді «віри і культури, які перетворюють народ у свідому націю».

Михайло Грушевський

ШКІЛЬНА МОВА ¹

Кожного разу, особливо під осінь, як починається наука в школі і виникають думки про школу – сумні гадки нагонять вони.

Зі школою в Росії не добре, особливо зі школою сільською, народною.

Мало тих шкіл. Так що на всіх дітей не стає. Вчать у них небагато, а як що і навчаться, то і те часто забувають, вийшовши зі школи, навіть писати і читати не вміють. І по числу письменних Росія стоїть на однім з останніх місць поміж іншими краями. А між різними краями Росії Україна також належить до гірших, найменше освічених.

Причин тому є кілька: мало грошей іде на народні школи, мало про них дбають. А головне через те так тупо в них наука йде, що вчать дітей не українською мовою, котрою вони дома говорять і котру одну тільки добре розуміють.

Що-небудь невідоме, незнане, можна роз'яснити тільки понятними, зрозумілими словами. Вчити добре можна тільки такою мовою, котру ученики добре знають і розуміють. Се кожний тямить і розуміє, і таке правило в шкільній науці, що вчити треба ученика мовою для нього зрозумілою. А в народній школі на Україні не так. Прийде дитина до школи. Учитель говорить до неї по-руському, вона в його ледве яке там слово зрозуміє. Те, що він учить і толкує, вона ледве тямить. В книжці слів пребагато таких, що вона їх або не знає, або інакше розуміє. І так дітям мука, учителям мука, а науки як кіт наплакав. Походить дитина кілька років, поломить собі язика так, що воно ані по-нашому, ані по-руському. Ледве пише або читає, а по кількох роках і те забуває.

Чому ж воно так, що на Україні не вчать дітей по-нашому, як треба? А тому, що різні пани кажуть, нібито руську мову, що нею дітей по школах вчать, наші діти розуміють як свою рідну, а селяни буцім самі не хочуть, щоб по школах їх дітей вчили українською мовою.

Щоб сього не було, передусім наші люди повинні казати при кожній нагоді всю правду, всякому панові чи начальству, що наука руською мовою йде тупо, що діти її розуміють слабо і що селяни хочуть, щоб дітей їх учили рідною мовою.

Треба, щоб учили в школі і руської мови, і добре вчили, але щоб навчали мовою рідною: тоді діти і всього іншого навчатися скоріше і краще, будуть знати руську мову та не будуть мішати не знати по-якому своє з руським.

Се наші люди повинні самі на кожному місці казати всім, щоб не клепали на них, мовби то вони самі не хочуть, щоб їх дітей учили рідною українською мовою.

*Грушевський М.С.
Шкільна мова. У : Про українську мову і українську школу.
К.: Веселка, 1991. С.15-16.*

Михайло Грушевський

НЕ ПОРОЗУМНІШАЛИ²

Перший раз за всі роки пішла в Державній Думі з приводу української школи поважна розмова про український народ, про його потреби і його мову. І як же не мудро показала себе при тім більшість послів сеї третьої Думи! В комісії народної освіти признавали, що по сільських школах треба вчити рідною мовою, але українську мову до того не допускали. Коли один з членів комісії рішуче поставив справу так, щоб у таким різі і на Україні в народних школах вчити по-українському, то більшість членів виступила против сього – бо мовляв українська мова не мова, а тільки “наріче” руської мови; через те, кажуть, українських дітей треба вчити руською мовою.

Ну та комісія сього ще не рішала – справа мала ще йти в Думу. А в Думі тим часом звелися балачки про українську мову, коли почали рішати, якою мовою мають вестися справи в місцевому сільському суді, що буде заведений на місці теперішніх волосних судів. І знов те саме. Починають говорити, що руський горожанин, підданий значить російський, зобов'язаний вміти по- руському. Кажуть, що Українці і Білоруси – руські, то їм не треба своєї мови, і мовляв самі Українці не хочуть своєї рідної мови, а хочуть руської. Так говорив єпископ холмський Євлогій - дарма, що на власні очі бачив, як холмські Українці спольщилися саме через те, що не було там просвіти на рідній, українській мові. Сусідні з Холмщиною Галичани, живучи під польським панованєм, піднялися й просвітилися через те, що мали освіту на рідній мові – і школу ,і книжку, а

холмські Українці і під руською державою підупали без сього. Тепер клопочеться той Євлогій з іншими, щоб Холмщину від Польщі відділити, щоб не польщилася. Відділити її і правильно було б, бо то земля українська, а не польська, тільки – що то Холмщині допоможе, як і далі Українцям не буде спромоги просвіщати- ся? Як Поляки і інші народи матимуть польську мову в школі, і в суді, і в церкві, а Українцеві все зась буде до своєї рідної? А все за те тільки, що його мова до мови руської близька, подібна!

Вже в 1905 р. комітет міністрів признав, що український народ зі злиднів і темноти своєї не може підвестися через заборони та перешкоди українській мові. А тепер знову наново треба те кожному твердити? Українська мова – не мова кажуть; до руської подібна, кажуть. Подібна, та не та, одмінна і різна від руської. І руський суддя дуже часто Українця в суді не розуміє; а українським дітям від учення в руській школі не наука, а мука. А що українська мова “наріче” тільки, що вона мужича мова – як деякі кажуть, то що з того? Одні кажуть, що мужича, що наріче; а другі, котрі тямущі, кажуть, що мова правдива. На ній в Галичині в гімназіях і в університетах давно вчать усякої науки, не тільки що в народній школі. Та нехай яка там єсть, така єсть, а коли нею говорять десятки мільйонів українського народу в Росії, то треба, щоб тою мовою і вчили в школі, і щоб в суді нею можна було розмовляти, чи прошеніє написати, щоб селянинові не тратитися останньою копійкою на адвоката.

Коли-ж то порозумнійшають люди та таку просту справу второпають!

*Грушевський М.С.
Не порозумнійшали. У: Про українську мову і українську школу.
К.: Веселка, 1991. С. 20-22.*

Михайло Грушевський

НЕ ПОЗВОЛЯТИ!³

Розійшлася звістка, що в комісії думській, яка займається справами народної освіти, укладаючи проект закону про школи “інородчеські”, таки не пропустили української мови. Київський депутат добивався, щоб у школах на Україні по-українському учено, коли між іншими інородцями мають учити дітей їх рідною мовою. Але більшість членів комісії на те не пристала. Ухвалила, щоб рідною мовою вчили в губерніях балтійських і польських, щоб польською вчили між Поляками, латиською між Латишами, естонською між Естами. Потім згодилися розтягнути се на губернії литовські. Праві підтримали жадання, щоб і в школах між людністю магометанською вчили їх рідною мовою: між Татарами по-татарському, між Кіргізами по-кіргізькому, між Черкесами або Чеченцями по-черкеському або чеченському. Підтримали й домагання

представника жидівського, щоб по-жидівському вчили в школах для жидівських дітей “в черте оседлости”, себто в тих губерніях, де Жидам дозволено пробувати. Казали, що зробили се вони на сміх, щоб показати, до якої недоречності доводить правило про рідну мову в школі. Але Українцям і на сміх не схотіли дозволити. Поляки і Литовці, Латиші й Естонці, Татари й Кіргізи, Жиди й Армяни нехай мають свою школу, нехай їх діти вчаться рідною мовою. А Українцям та Білорусам того не дозволяти. Нехай далі морочаться з незрозумілою мовою руською. Нехай далі тратять марно роки шкільної науки й виходять у життя темними сліпцями, без знання, без освіти. Нехай нидіють у біді й темноті. Думським депутатам про се байдуже.

Правда, справа в комісії ще не скінчилася, пішла ще в повну Думу. Та по тім, що відбулося в комісії, не можна було і від повної Думи сподіватися багато ліпшого. Знову почали говорити, що української мови нема, що є тільки один руський народ і одна руська мова, дарма, що п. найстарший міністр Столипін Українців оголосив за іногородців.

А найгірше – покликувалися на те, що українські селяни самі не просять української школи. Покликалися на різних земляків у Думі і на українських селян-депутатів, що у ній засідають. Доводили, що українські селяни не просять і не хочуть української мови в школі.

І се, кажу, було найгірше.

*Грушевський М.С.
Не дозволяти. У : Про українську мову і українську школу.
К.: Веселка, 1991. С. 22-23.*

Михайло Грушевський

ШКІЛЬНА СПРАВА В ГАЛИЧИНІ⁴

На кожний рік галицька “рада шкільна краєва”, себто шкільний совіт, що завідує народними і середніми школами Галичини (гімназіями, семінаріями учительськими, реальними школами і ін.) видає своє справоздання (отчет) і дає змогу придивитися до шкільного діла Галичини, хоч почасти. Кажу не зовсім, а тільки почасти тому, що се справоздання не всі сторони шкільного життя освітлює однаково, а деякі навіть умисно зоставляє в тіні, а то ті саме, за які йде найзавзятіша боротьба в Галичині між Українцями і Поляками. Як уся адміністрація (казьонна управа), так і влада над школами в Галичині лежить у польських руках і в польську сторону вона все гне, та навмисно закриває такі сторони, де се виходить наверх. І в справозданні ради шкільної про всяку всячину можна довідати я, тільки не про те, як користується школою і які вигоди має в ній народність українська, а які народність польська.

І так, щодо народніх шкіл довідуємося з нового справоздання, що в цілій Галичині (разом у Східній, де живе більше Українців, і в Західній, де живе більше Поляків) було в 1908 р. всього казньонних шкіл українських, де дітей учать по- українськи 2343, прибула проти попереднього року 41 школа; польських було 2667, прибуло 92; німецьких 25 – стільки як і торік; між українськими школами не було учення в тім році через недостачу учителя або приміщення в 91 школі, в польських – в 99.

В Галичині Поляків, рахуючи разом із Жидами (котрих при переписах рахують до Поляків), більше, ніж Українців: за переписом 1900 р. нараховано Українців у цілій Галичині 3 міл. 80 тис., а Поляків разом із Жидами 3 міл. 982 тис.; насправді Українців буде трохи більше, ніж Поляків. Виходило б, ніби школи як не зовсім добре, то все ж таки досить справедливо розділені між Українцями і Поляками, що нема кривди Українцям. Кривда одначе є на ділі, тільки її замовчує справоздання. Перше те, що школи з українською мовою всі нижчого типу, звичайно однокласні; шкіл народних трьохкласних, чотирікласних і вищих нема українських, тільки польські. Є українські гімназії, є многокласні школи при учительських семінаріях, але тут говоримо про народні школи. Оце перша кривда – що польське начальство не допускає многокласних українських шкіл: як хоче котре село многокласну школу мати, то начальство радить громаді українську школу на польську обернути, і взагалі до того всякими способами доводить, щоб було більше польських шкіл, а українських менше. Друге те, що в українські школи назначають таких учителів або учительок Поляків та Польок, що не вміють гаразд по-українському, і вони не можуть добре вчити в українських школах. Третє – що начальство й інспектори шкільні кажуть учителям дужче налягати в українських школах на польську мову – щоб діти вміли правильно говорити й писати по-польському. Властиво польська мова має бути не обов'язкова в українських школах – тільки для тих дітей, що самі схочуть; тим часом участь усіх, і дуже багато на неї часу тратять та не встигають добре навчити іншої науки. Було б краще, як би вчили німецької мови – державної (государственной), котрої потрібно і в війську (в солдатах), і як дитина піде до вищої школи, то мусить з неї складати екзамен.

Правда, і з тим усім таки українським дітям краще в галицьких школах, як у нас. Діти селянські в Галичині вчатьсЯ здебільшого таки по українських школах, учать їх усього з українських книжок, толкують усе мовою українською, для дитини зрозумілою, і їм там легше вчитися. Але за законами австрійськими кожному народові мусить бути дана спромога, щоб діти його могли всякої освіти доходити своєї рідною мовою, а не мусіли вчитися другої мови. Українці заселяють Східну Галичину, і є їх тут далеко

більше, ніж Поляків*), - Українцям тут мусить бути дана всяка спромога просвіщатися на своїй рідній мові, за австрійськими законами. Так міркують галицькі Українці і добиваються, щоб раду шкільну розділили: щоб осібна була українська шкільна рада для українських шкіл, а осібна польська рада для польських шкіл. Се для того, щоб польських учителів не призначали в українські школи, щоб не робили перешкод українській школі, не нагинали українські громади у себе запроваджувати польські школи, і таке інше.

Щороку галицькі Українці зводять і в парламенті (Державній думі), і в галицькій сеймі велику боротьбу за те, щоб українських шкіл народних і вищих (учительських семінарій, гімназій і інших) було більше, а окрім того запроваджують зі складених грошей школи приватні (частні), підготовчі курси для дітей, що кінчають школи сільські і хочуть йти до гімназій.

Бо зрозуміли галицькі Українці, яке велике діло, щоб народ мав школу добру на своїй рідній мові – без сього не може бути він просвіченим, заможним, щасливим. І через се завзято борються за школу і просвіту на своїй рідній, українській мові.

*Грушевський М.С.
Шкільна справа в Галичині. У :
Про українську мову і українську школу .
К.: Веселка, 1991. С. 25-27.*

Михайло Грушевський

МОВА УКРАЇНСЬКА І РУСЬКА⁵

Переглядаючи справу українську на запитання комітету міністрів, Академія Наук головним чином уважала на два питання, тому що про се говориться часто невірно і баламутно:

Перше – чи правда, що українська мова якась нова вигадка Українців?

Друге – чи правда, що руська мова, котрою вчать у Росії, се мова спільна і Великоросам і Українцям, “общеруська”, як то кажуть, має служити за рідну мову їм обом однаково, і нема через те, мовляв, причини, щоб Українці розвивали свою українську мову, нею писали, друкували, учили?

Отже насамперед пригадують на се, що українська мова не новина. В найдавніших писаних книгах, які тільки маємо – з XI віку, тому 800 літ і більше, як Ярославові сини в Києві панували, вже добре видно, що не однакова була мова на Україні і в великоруських північних сторонах. Писали тоді книжною, слов'янською мовою, домішуючи і народного

***** По казньонному перепису 1900 р. було в Східній Галичині 3 міл. Українців, а 1 міл. Поляків, а на ділі було Українців більше, а Поляків менше.

говору, і видно, що інший він був в українських сторонах, інакший у великоруських. З часом та народна мова все більше відмінялася, кожна в свій бік, і все менше ставала схожа між собою, і так виробилася теперішня українська мова і теперішня великоруська, що інакше звуть її руською, московською, або кацапською. Українська мова така ж стара, споконвічна, як і великоруська.

В найстарших часах ті дві мови не тільки були ближчі між собою, але і до тої книжної мови, якою тоді писано. Вона була досить близька і зрозуміла народові чи в Києві, чи в Новгороді, і народна мова і там, і тут не так далеко ще від неї відбігла, як потім. Але дедалі народна мова все більше відбігала від сеї книжної мови, кожна в свій бік. Книжна мова силкувалася держатися вірно своїх старих церковних взірців, а народна відмінялася. І так великоруська мова народна все більше різнилася і від народної української мови, і від своєї книжної, яка уживалася у тих сторонах. Через те книжна мова ставала все менше зрозумілою для народу. Ся стара книжна мова зосталася в церковнім ужитку (мова церковна, слов'янська); в письменстві ж, призначенім для народу та всякім діловодстві, для зрозумілості починають писати мовою, зближеною до народної, на Україні - до української, в великоруських сторонах – до великоруської.

На Україні така нова українська книжна мова починає свідомо ширитися в XVI ст., в Великорусії так само, і ще скоріше. Правда, і тут, і там учені люди (з духовних особливо) довго тягли до старої церковної мови та вважали, що тільки нею годиться писати про поважні речі. Та живе життя все-таки брало перевагу над мертвою церковною мовою, народна мова входила все більше в книжне уживання, і сталося те, що поруч старої церковної мови розвинулися дві живі народні літературні письменські мови – одна великоруська, друга українська. Так воно б і сталося напевно, і не було б ніяких теперішніх суперечок, чи бути українській мові, чи ні. Та виникли перешкоди, які припинили розвій літературної, письменської української мови.

Доля неоднаково служила мові українській і мові великоруській. Великоруській було легше. Великороси мали свою державу, мали повну змогу розвивати свою мову і письменство. Українці жили під Польщею і було їм з тим далеко тяжче. Але ще тісніше стало українській мові, як українську церкву віддано московському патріархові, після того як Україна з'єдналася з Москвою. Московське духовенство завело цензуру над українськими книжками, а далі від царя Петра почалися заборони – заборонено друкувати книжки українською мовою, а в школах українських почали запроваджувати великоруську мову. Так ото саме тоді як великоруська мова, за царя Петра, стала входити все в ширше в уживання письменське, літературне, шкільне, а стара церковна мова зоставалася в уживанні тільки церковнім, - разом із тим припинився розвій книжної

української мови. Запровадження усяких російських порядків на Україні, і з ними великоруська мова стала все більше ширитися на Україні, а книжна українська мова мусіла завмирати.

Правда, не вгасла в Українцях любов до своєї мови. Супроти нової книжної мови, яка запроваджувалася на Україні, а була, як бачимо з того, зовсім не “общерусской”, а книжною великоруською, - Українці далі розвивають свою народну мову. Складають нею вірші, пісні, комедійки, але в світ те не виходило, не друкувалося. Тільки з кінцем ХУІІІ в. стали з'являтися перші друковані книжки українською мовою. Але виходило їх мало. Коли ж від 1850-х років українське письменство стало ставати на ноги, начальство задумало силою стримати його розвій, щоб великоруська мова панувала. Так 1863 р. видано першу заборону на українські книжки⁶, а у 1876 р. вийшов указ⁷, що майже заборонив зовсім українську мову, і був скасований тільки у 1906 р.

Академія наук у своїй відповіді супроти тих заборон стверджує:

Що так звана общерусская мова не спільна мова Великорусів і Українців, а мова великоруська.

Що поруч із нею зовсім “законно и естественно” з давен-давна розвивалася літературна українська мова.

Що великоруська літературна мова не могла вдовольнити Українців і не зважаючи на заборони українська літературна мова розвивалася далі.

Що всі заборони української мови тільки шкодили народові, його освіті і розвоєві.

Багато важать сі виводи російських учених проти всяких видумок на українське слово і українство. Сміло можна покластися на них, коли доводиться сперечатися з сими видумками.

Грушевський М.С.
Мова українська і руська. У : Про українську мову і українську школу.
К.: Веселка, 1991. С. 37-39.

Михайло Грушевський

МОВА ПАНСЬКА І МУЖИЦЬКА⁸

Коли заходить мова про навчання дітей українською мовою, люди, котрі тому противляться, часто на доказ звертаються до наших селян. Кажуть, мовляв, наші селяни самі не хочуть того, щоб їх дітей учили українською мовою, а хочуть мови руської. В тім є трохи правди, а більше неправди. Трохи правди є такої, що справді часом можна почути щось подібне від селянина такого, котрий не розчовпав гаразд, в чім діло, або такого, що притьмома хоче одрізнитися “від мужиків”, бо вже собі пузо наростив мужицькою

працею. Але на одного такого знайдеться десять або двадцять таких, які розміркувавши, в чім діло, таки скажуть не вагаючись, що треба, аби дітей вчили по-українському. І через те я й кажу: далеко більше неправди, ніж правди в таких словах, немовби то селяни не хочуть української науки в школі. Не раз уже і роблено такі спроби в різних місцях і в різних часах: розсилали листки з запитаннями, або розпитували селян, як вони про се думають. І виходило так, що дуже мало знаходилося таких, які б казали, що треба дітей по селах наших учити по-російському, а не по-українському. А більшість усе казала, що треба українських дітей учити по- українському.

Ті, що не хочуть українського навчання, звичайно міркують так: українська мова мужицька мова, з нею немає нікуди ходу. Панських дітей будуть учити по-панському, а мужицьких дітей по-мужицькому, так панським дітям буде скрізь дорога, а мужицьким дітям нікуди. Тим і лякають часом наших селян деякі людиці, що мовляв їм не треба слухати тих, хто каже, що дітей треба вчити по-українському. А тим часом кажуть таке тільки з нерозуміння, або умисно дурять несвідомих людей.

Хіба ж хто каже по-українському вчити дітей на те, щоб по-руському не вміли? Зовсім ні! По українському вчити треба на те, щоб діти науку ту легше розуміли, краще і легше навчалися всього, чого їх учать. Як би вчили по-українському, з української книжки, та як учитель теж усе толкував би по-українському, як діти говорять, тоді діти наші всякої речі могли б скоро і легко навчатися – чи читати, чи писати, чи рахувати. І по руському розуміти і говорити, читати та писати навчилися б легше; скоріше і краще навчилися б, якби вчили їх, толкуючи все українською мовою. Руської мови, звичайно, треба вчити, се вже не раз ми казали. Вміючи добре по-українському читати й писати, діти і по-руському добре вмітнуть. Не будуть калічити, як тепер, мішаючи на сміх українське з російським. І буде дитині такий всяка дорога відкрита, і наука їй дасться легше, і буде та наука краща, міцніша. Бо буде у дитини основа: добре знання читання і писання на своїй мові. А як сеї основи не має, себто не навчиться добре і правильно по-своєму читати й писати, то трудно навчитися іншої мови. Не те, що сільські школярі, а навіть ті Українці, що покінчили високі школи, звичайно не говорять добре по-руському, коли не знають добре своєї мови і не відрізняють її від великоруської; вродженні Росіяни зараз пізнають такого по мові і посміхаються з нього. А що ж казати про сільського школяра?

Тепер по школах на Україні вчать по-руському. І що ж доброго? Яка з того селянській дитині користь і дорога? Гірше, як тепер, то вже певно не може бути. Мало діти навчаються, а й те скоро забувають. Від свого відстають, бо їх навчають, що то мова мужицька, нікчемна. По-російському не можуть навчитися добре. Читають і говорять по-

руському наздогад; одне слово попаде, друге невпопад. Прочитає – не зрозуміє добре, або щось наздогад придумає. Скаже – тільки сміх людям.

От і набрався панської науки! Був мужиком, а тепер може в город між пани у двірники поступить. Стільки й дороги з панською мовою і наукою.

А тут же під боком наші брати – Українці в Галичині з тою мужицькою мовою всяку науку проходять. Чи в гімназії, чи в семінарії учительській, чи в університеті; вчать по-українськи, українською мовою. І не шкодить то їм, що вона, мовляв, мова мужицька.

*Грушевський М.С.
Мова панська і мужицька. У :
Про українську мову і українську школу.
К.: Веселка, 1991. С. 39-41.*

Михайло Грушевський

КУЛЬТУРА КРАСИ І КУЛЬТУРА ЖИТТЯ ⁹

Може когось неприємно здивує те, що я так легковажно відізвався про те, що ми звикли вважати своїм найкращим національним скарбом – пісню й музику. Я ціную їх – тільки не можу здавити в собі гіркого почуття, думаючи про наше багатство в цій сфері й нашу бідність в інших сферах, яка себе дає так сильно відчувати в теперішній момент. “Занадто багато квіток, занадто багато”, міг би й я сказати.

Коли я, вернувшись до Києва з нашого ісходу¹⁰, слухав на Шевченківським спектаклі чудові співи наших хорів, я плакав – але плакав не з радості! Ми не тільки гарно співаємо – ми таки занадто гарно співаємо в порівнянні з тим, що ми вміємо й можемо в інших справах. У нас занадто гарна література, музика, мистецтво в порівнянні з нашим убожеством у громадській і політичній роботі! Справді, як легко у нас зібрати великий і гарно зіспіваний хор, і як – виявилось – трудно зладити добрий, дисциплінований курінь на оборону українських вільностей! Скільки у нас цілком порядних або й добрих поетів, белетристів, публіцистів – і як трудно знайти порядного комісара. Скільки нарешті чудесних, принципових людей, які страшенно осуджували стару урядову систему, але охоче брали платню з державних грошей, зібраних з народного пияцтва, з вибитих “поронцями”¹¹ податків, і тепер заявляють повну готовність брати платню від українського уряду, полишаючи йому збирати на них гроші всякими способами, хоч би й розстрілом, але по-пілатівськи¹² умивають руки від усякої солідарності з ним у тяжкий момент і охоченько тісняться набік, поки переїздить по грудді й болоту теперішній тяжкий обоз української державності.

Ми досі свою увагу звертали майже виключно на культуру краси, слова, форми – і коли доля поставила нас перед завданням побудови державного, соціального й економічного ладу, в таких невимовно тяжких обставинах, після трилітньої небувало-руїнної війни, серед усобиці і анархії, - в повній наготі виявилась недостача у нас сил практичних, організаційних, адміністративних, технічних. Це велика хиба, і цю недостачу мусимо залагодити якомога найскоріше, щоб не піти слідами сусіда¹³, “народа-богоносця”, що після довгих віків державного життя, великодержавної величі, величається довгим рядом світових імен у поезії, белетристиці, музиці, Достоевським, Тургенєвим, Толстим, Чайковським і т.д. – і в той же час виявляє в своїм житті повний брак громадського почуття і зрозуміння, повний параліч організації, страшенну пітьму і некультурність у масах і повну нездатність до позитивної, творчої, реальної роботи в інтелігенції.

Краса добра, але на окрасу, а не на саму субстанцію життя, і горе тим, хто буде гіпертрофувати її коштом цієї субстанції! Поспівати добре – щоб підняти енергію й настрій для реального життя. Ритм створила праця, і свою найвищу мету він має в організації й упорядкуванні роботи. Народ, який уміє так гарно наладити хор, безперечно має великий хист до гуртової діяльності, до колективної праці. Але не можна занедбувати довше реалізації цього хисту, прийшов час власне приналягти на нього, менше дбаючи про спів і музику і всяку іншу красу.

Добре робити історію важливіше, ніж гарно писати її. Добра конституція цінніша від геніальної поеми, і добрий земельний закон займе місце в нашій національній бібліотеці поруч Шевченкового “Кобзаря”.

Покоління, яких жде Україна тепер, повинні бути людьми діла реального, практичного – спеціалісти-адміністратори, фінансисти, економісти, знавці військового й морського діла, техніки різних категорій – технологи, механіки, електротехніки, гірники, гідротехніки, агрономи. Треба відкинути погляд, що ці спеціальності практичні менш цінні, менш благородні, ніж заняття гуманітарні. Треба в цей бік якраз обернути всі здібності, всі таланти нинішніх найближчих поколінь.

Я думаю, що з огляду на занепад на Україні вищих шкіл всякого роду, а особливо технічних, треба асигнувати зараз же повною рукою кілька мільйонів, щоб щороку тисяча, не менше, відповідно підготовлених студентів вищих спеціальних шкіл, таких, що прослухали кілька років, або й повний курс, мали змогу виїхати на рік, на два до вищих спеціальних шкіл Німеччини, Швейцарії, Америки (потім, по війні й до інших країн), аби докінчити там свою технічну підготовку, попрацювати в кабінетах, у лабораторіях і на фабриках і стати врівень з сучасним станом науки і техніки.

Зараз же тепер міністерство освіти повинно про це оповістити і відкрити запис кандидатів на ці стипендії, зробити з них пильний вибір і організувати для них практичні курси мов – німецької, англійської, французької, щоб полегшити їм користування з занять. Стипендії повинні бути визначені настільки великі, щоб вони дали повну змогу стипендіатам зайнятись виключно своїм ділом, не шукаючи сторонніх занять. Але зате їх заняття повинні бути поставлені під пильний контроль, щоб народний гріш не марнувався: наприклад, щомісяця стипендіати повинні подати спеціальним делегатам справоздання [звіт - прим. Н.Д.] з своїх занять, інакше виплата стипендії припиняється.

Професори, доценти, лаборанти і всякого роду наукові сили – знов таки в першу голову з наук технічних, фізичних, математичних, лікарських, здатні до навчання в вищих школах, повинні дістати відпустки й допомогу для наукових подорожей за кордон, щоб освіжити свої знання і засвоїти собі здобутки науки за останні роки, коли був розірваний зв'язок і обмін виданнями, часописами і т. ін.

Мережа спеціальних шкіл після цього мусить бути сильно розширена: в кожній землі (окрузі) повинна бути принаймні одна вища спеціальна школа. Школи теоретичного характеру, які потроху вчать усього і нічого спеціально, повинні дати місце школам, які готують спеціалістів з різних спеціальностей; їх має бути якнайбільше, і на їх організацію повинна звернутись увага, тим часом, як школи з перевагою наук гуманітарних, взагалі теоретичних, які мають на меті загальну політичну чи гуманітарну освіту, повинні мати значення побічне при спеціальнім, а не служити альфою і омегою освіти.

Взагалі було б бажано, щоб типом інтелігента став у нас спеціаліст, який одначе, крім свого спеціального стажу, пройшов і загальний курс наук, а не нинішній інтелігент, який має тільки загальну освіту і ніякої спеціальної, або ніби спеціальну, але таку поверхову, яка сама по собі не має ніякого практичного значення. В цьому напрямі повинна бути проведена реформа школи - бо теперішня з цього погляду не витримує критики. Елементи загальної освіти і спеціальної підготовки переходять у ній від краю до краю, змішуючись і не даючи змоги дійти спеціальної підготовки, яка через це лишається в значній мірі на власний розсуд й енергію [студента – прим. Н.Д.] поза організованою школою. Вчать масу наук, масу дисциплін – але дають з них тільки загальні вступи, *prolegomena*, і забирають масу років, не даючи часу на спеціальну підготовку. Думаю, що середня школа мусить бути не довша шести літ (після добре організованої чотирирічної нижчої школи), щоб почавши в шість років навчання, в 16 років можна було перейти до вищої освіти – спеціальної і загальної. Вищу школу загальну, як то не раз проектувалось, треба б відділити від спеціальної, організувати її нормальний круг у два роки, поділивши

на кілька груп: з перевагою наук політичних або реальних, і дати змогу віддати найкращі роки спеціальній підготовці в школі й практиці.

Наш край жде армії спеціалістів, які підняли б переліг, занедбаний попередніми століттями і підняли його з того економічного занедбання, в яким залишила його нам Росія. <...>

... щоб утворити економічну підставу нашої держави, потрібні, кажу, легіони свідомих, підготовлених спеціалістів, озброєних останніми здобутками науки і практики, і тому в цей бік повинні бути направлені живі сили нашої інтелігенції і тих поколінь, які тепер виходять із шкіл. А коли буде утворена ця економічна база, можна буде дати більше уваги й культурі краси, щоб вона була окрасою організованого добробуту, а не світила яскравою латкою на убогих лахманах талановитого безштанька.

*Грушевський М.С. Культура краси і культура життя.
Михайло Грушевський. У : На порозі Нової України : Гадки і мрії.
К.: Наук. думка. 1991. С.25-31.*

Примітки

¹ Друкується за виданням: Грушевський М.С. Шкільна мова. У : Про українську мову і українську школу. К.: Веселка, 1991. С.15-16. Текст цієї та інших статей із збірки «Про українську школу і українську мову» осучаснено, наприклад, замість букви ї, яка була поставлена у словах діти, ніби тощо друкується буква і, замість застарілих форм слів вжито сучасні: люде – люди, спеціальний – спеціальний тощо ; замінено деякі русизми, як-то : сіть - мережа тощо. Авторський стиль збережено.

Статті із зазначеного збірника, вміщені у хрестоматії, друкувалися М.Грушевським у 1909-1910 рр. у газеті «Село» окремими публікаціями. А в 1912 р. діяч власним коштом видав їх окремою збіркою (за вказаною назвою) з огляду на актуальність проблем рідномовної школи і освіти для українців у тогочасній царській Росії. Автор запально переконував простих людей здобувати і відстоювати право навчання в народних школах материнською мовою.

² Друкується за виданням: Грушевський М.С. Не порозумнійшали. (див.: примітку 1). С.20-22.

Автор роз'яснює читачам-селянам антиукраїнську позицію керівного законодавчого органу імперської Росії – Державної Думи – стосовно української мови, яка не визнавалась окремою, а вважалась лише діалектом російської мови.

³ Друкується за виданням: Грушевський М.С. Не позволяти! (див.: примітку 1). С.22-23.

Автор висвітлює роботу думською комісії у справах неросійських (“інородческих”) народних шкіл, яка не визнала за українцями права на рідномовну освіту. Особливий наголос М.Грушевський робить на власній пасивності з цього питання українського селянства, яке дуже слабо піднімало голос за рідну школу.

⁴ Друкується за виданням: Грушевський М.С. Шкільна справа в Галичині (див.: примітку 1). С. 25-27.

Автор знайомить читачів-українців, які живуть у Російській імперії, з тим, як налагодили освітню справу українці Галичини, яка входила до складу Австро-Угорської

імперії. Позитивним досвідом галичан М.Грушевський прагнув надихнути на активні дії селян-українців царської Росії.

⁵ Друкується за виданням: Грушевський М.С. Мова українська і руська (див.: примітку 1). С.37-39.

Автор розтлумачує читачам відмінності української і російської мов, наводить аргументовані висновки з цього приводу російських вчених тогочасної Академії Наук імперії.

⁶ Йдеться про так званий циркуляр міністра внутрішніх справ Російської імперії П.О.Валуєва (Валуєвський циркуляр), яким заборонялося друкувати українською мовою будь-яку літературу, крім художньої.

⁷ Йдеться про підписаний російським царем Александром II у німецькому м.Емс (звідси – емський указ) указ, яким ще більше посилилась заборона україномовного слова.

⁸ Друкується за виданням: : Грушевський М.С. Мова панська і мужицька (див.: примітку 1). С.39-41.

Мета статті – роз'яснити простим людям переваги початкового навчання рідною мовою, аби збудити їх до активного відстоювання своїх освітніх прав.

⁹ Друкується за виданням: Грушевський М.С. Культура краси і культура життя. Михайло Грушевський. У : На порозі Нової України : Гадки і мрії. К.: Наук. думка. 1991. С.25-31.

Ця стаття зі збірника «На порозі Нової України. Гадки і мрії» (1917). Прогностично програмова за змістом, вона відображає підхід вченого до окреслення шляхів і завдань розбудови незалежної України. Вважаючи одним з найважливіших і найпріоритетніших кроків національного державотворення реорганізацію освітньої справи, М.Грушевський виклав свої пропозиції щодо розв'язання цієї проблеми.

¹⁰ Мається на увазі повернення М.С.Грушевського в Україну із заслання (березень 1917 р.).

¹¹ «Поронці» – збирачі податків (від рос. слова «пороть» – сікти різками).

¹² По-пілатівськи – йдеться про римського намісника в Іудеї (26-36 р.н.е.) Понтія Пілата, який, за Біблією, засудив до розп'яття Ісуса Христа, а вину за це поклав на іудеїв

¹³ Йдеться про Росію за часу правління Тимчасового уряду О.Керенського (1917).

ДОНЦОВ ДМИТРО ІВАНОВИЧ

(1883-1973)

журналіст, літературний критик, теоретик та ідеолог українського націоналізму

Народився 17 (29 за новим стилем) серпня 1883 р. у м. Мелітополі Запорізької області (тоді Таврійська губернія). 1900 р. закінчив реальне училище в Мелітополі, протягом 1901–1907 рр. вивчав право у С.-Петербурзькому університеті на юридичному факультеті, 1909–1911 рр. продовжував навчання у Віденському університеті.

У своїх теоретичних поглядах пройшов еволюцію від прийняття соціалістичних та марксистських ідей до їх повного заперечення. Обґрунтував ідею українського націоналізму. Відстоював ідею незалежності України, ідеологічно обґрунтував діяльність Організації українських націоналістів. Публіцистичну діяльність розпочав у журналах «Дзвін» та «Українське життя». Упродовж 1914 по 1918 рр. – голова Союзу визволення України та очолював у Берліні інформаційний центр Українського парламентського клубу (1914–1916), Українське телеграфне агентство і Державне бюро преси у Києві (1917), доктор права (1917).

Від 1919 р., після анти-гетьманського перевороту, переїхав до м.Берн, де за призначенням Директорії керував пресово-інформаційним відділом українського

представництва в Швейцарії. Після ліквідації українських дипломатичних місій в лютому 1921 р. Донцов переїхав до Відня. В січні 1922 р. отримав дозвіл польської влади на переїзд до Львова. Від 1922 до вересня 1939 рр. проживав у Львові. Відновив видання «Літературно-наукового вісника» (1922–1932).

1933 по 1939 рр. видавав журнал «Вісник», був також редактором журналу «Заграва» (1923–1924), крім цього друкувався у німецькій, швейцарській та польській періодиці. 1926 р. написав свою провідну роботу «Націоналізм».

Від 1939 р. емігрував за кордон (Бухарест, Прага, Німеччина, Париж, США, Канада). Від 1945 р. мешкав у американській окупаційній зоні в Берліні, потім – у Франції, Великій Британії, США. У 1947 р. оселився в Канаді, викладав українську літературу в Монреальському університеті (1949–1952).

Помер 30 березня 1973 р. в Канаді. Похований у США на українському кладовищі в Саут-Баунд-Брук.

До публіцистичної діяльності Д. Донцова належать: «Вибрані твори: у 10 т.» (1912–1918), «Геополітика. Шевченко і патріоти. Нарід-Бастард. Що таке «українізація» України?» (1918), «Дух нашої давнини» (2014), «Історія розвитку української державної ідеї» (1991), «Культурологія» (2016) та ін.

Дмитро Донцов

НАЦІОНАЛІЗМ¹

Зміст української ідеї — яскравість, виключність, всеобіймаючість (уривок)

Вірити можна лиш в те, що яскраво стоїть перед духовим зором. А що могли ми любити, коли бачили світ мов через льорнетку, накручену на чуже око, де все зливалося в неясну саламаху, де не можна було відрізнити націю від племені, самостійність від федерації, рідної країни від «слав'янства» або «Сходу Європи», нарід від племені або класи, націоналізм від інтернаціоналізму, державництво від провінціалізму, свою ідею від чужої, угоду від боротьби? — Образ того, що треба було любити зливався з образом того, що треба ненавидіти. Яскравого протиставлення Бога і мамони, якому завдячує свою силу кожна релігія, — в нашій національній ідеології не було, не було догми, а значить і «еросу», а значить і правдивого націоналізму, який притягав би маси.

Не маючи яскравого ідеалу, що виразно відрізнявся б від інших ворожих, українство *не могло мати сильної віри*⁷⁵ в нього. Тому й старалися підперти його розумовими доказами, від яких ідеал блід і розпливався мов туман.

Для того, щоб ідеал був ясний, треба його «відрізнити і протиставити тому, що противне йому». Цього українство ніколи не робило! <...>

Українство мусить усвідомити собі, що його ідея, коли хоче перемогти, повинна бути яскравою ідеєю, себто виключати всяку іншу, ґрунтуватися не на частиннім, але

⁷⁵ Курсив Д.І.Донцова.

повнім запереченню чужої. *А для того ця ідея повинна бути всеобіймаючою*⁷⁶. А це значить, що вона повинна перейняти поняттям політичної влади, над людністю і територією, а по друге — натхнути собою таку суспільну форму господарства, яка б дозволила їй піднести «благоустройство» країни під своєю хоругвою, потроїти видатність моральних і фізичних сил країни в порівнянні з її теперішнім станом.

Досі наша ідея журилася всім іншим, тільки не цим. Їй було байдуже «як там впорядкується вище державне начальство»; чи будемо мати власні «двір, армію, в'язниці і жандармів». Їй не потрібні були ці «шумні» й «далекі» програми «непевної вартости». Ходило лиш про «забезпечення культурного й суспільного самоозначення», про «волю особи»; радилося не «рватися заложити свою державу», але стреміти до «волі краєвої, громадської», бо «самостійність віджила свій вік». Метою було лише «соціяльне визволення» і щастя селянської «мирної країни», не задираючись з ніким, соціалістичне або хліборобське «благоденствіє». <...>

«Скувати», «змусити до послуху» сили оточення, принести ідею свого, нового порядку, — ось перше завдання всеобіймаючої ідеї. І якраз тих функцій зрікалося українство, уступаючи їх іншим, — у відношенні до зовнішнього світу й до світу власного оточення. *Чуттєву сторону українського* ⁷⁷ ідеалу означали в нас словом «ніжність», яке виключало «наси́льство» і «зачі́пність». Та «ніжність», яка була примітивним щаблем об'єктивації волі, мала свій відповідник в інтелектуальній, змістовій стороні українства, який полягав у зреченні найвищої функції нації, функції влади.

Щоб говорити з Карляйлєм, провансальський націоналізм звертав увагу на «неістотне» національного ідеалу. Великі ідеї все відрізняють істотне від побічного. В істотнім — не знають компромісів. <...> У своїх споминах оповідає Раковський, що коли — під час якихось українсько-большевицьких переговорів — Леніну донесли, що Винниченко готов визнати совєтську владу, щоб лиш забезпечити права української мови, — більшовицький папа весело гукнув: *«Але ж добре! Дайте йому навіть три мови!»*⁷⁸. Подібно одному католицькому священикові, що готов був перейти на протестантство, лиш «не хотів проповідувати без ряси», заявив Лютер: «що ж завадить ряса? Хай має свою рясу при проповіді, *хай має три ряси*, коли це справляє йому приємність»... І большевицький, і протестантський папа, відділені від себе трьома сотками літ, — були апостолами нового «невільництва», нової ієрархії. Загумінковий

⁷⁶ Курсив Д.І.Донцова.

⁷⁷ Курсив Д.І.Донцова.

⁷⁸ Курсив Д.І.Донцова.

пастор і провідник українського соціалізму — дбали лиш про позірне, але не про суть, про ту миску сочевиці, за яку продаються права первородства.

Відповідником до «ніжності» в емотивній стороні, була якраз, у змістовій стороні українства, та «мова», та «ряса». Щоденна праця над «здвигненням простого люду», *протиставлювана* «шумним програмам» — була цією «рясою»... «Красві справи», протиставлювані «русі Божою милостю» — були тією «рясою»... «Матеріальні та просвітні справи», *протиставлювані* «високополітичним справам», — все це були «ряси», які наші «народолюбці» вбирали на своє *тіло* для заспокоєння совісти, щоб забути про одяг чужої ідеології, в який вбирали свою душу. Бо що значила католицька сутанна, коли в ній проповідувалися антикатолицькі ідеї? Що значила українська мова, коли в ній голосилися протиукраїнські ідеї, принесені чужинцем? *Всеобіймаючий* ідеал, організація влади є конечною функцією кожного національного організму, для зовнішньої консолідації (*боротьби з інтернаціоналізмом*) і для внутрішньої (*в боротьбі з атомізацією*), для боротьби з зовнішнім оточенням, і з пасивним внутрішнім середовищем. Коли якийсь нарід дбає лише про «мову», лише про «селянську мирну країну», коли він через глупоту провідників, зрікається сам справування вищих функцій, це завдання перебирають чужі, займанці. Нація, яка не виробила собі ідеї нового «послуху» в світі, і в собі — все кориться варягам. Подібне втягнення нації в орбіту чужої ідеї наступає й тоді, коли вона улягає атомістичним забаганкам власного середовища.

Коли на зовнішні потреби нації її недолужна провідна верства дивиться лиш як на спір про те, хто «буде вбирати у фартушки африканських негрів», чужинці вчать її мудрішого погляду. І тут «ряса» не сховає нації перед життям, і тут нація не поставить себе поза дужки історії, тільки що не для себе битиметься вона за ті «фартушки», лише в інтересах чужої ідеї.

Якого викривлення дізнає нормальний зріст народу, що зрікається самостійности, яким провадить чужа ідея, про це яскраво свідчить історія. Українці, що мусіли битися на мазурських озерах проти Німеччини або в манджурській гаоляні проти Японії, чи здиратися з останнього для чужих і ворожих їм цілей III-го московського Інтернаціоналу для скріплення великодержавної сили пасожита; Ренщина і Саксонія, що билися проти Австрії і Прусії під орлами Наполеона, скріпляючи своє власне ярмо, — ось приклади гелотства народів, які переказали журбу про вищі мети нації чужинцям, задовольняючись «рясою». *Марними є отже надії, що через те самообмеження нарід зможе увільнитися*

від тягарів і жертв, зв'язаних з вірністю «всеобіймаючому» ідеалові своєї нації⁷⁹. Ті тягарі будуть потрібні, потрібні й жертви, лиш що підуть вони на зміцнення чужої влади.

Подібне втягнення в орбіту чужої ідеї наступає для нації тоді, коли її провід улягає атомістичним, відосереднім забаганкам власного середовища⁸⁰. Так було з вітчизною Сташца, що писав про свій нарід: «Необачний нарід, основуючи свою внутрішню волю лише на неплаченні податків і на нетриманні війська (дбав лише про «рясу»!) спровадив на себе зовнішню неволю». Наша драгоманівщина, яка теж внутрішню волю бачила передусім у свободі від усяких тягарів і в «безначальстві», спровадила на себе зовнішню неволю, чуже начальство. Атомізована суспільність, що для своєї «ніжності» не хоче сконсолідуватися в самовладну організацію, паде жертвою покликаних або непокликаних варягів.

Коли це станеться, наступ ворожої ідеї прямує далі. Тоді оманю показуються побожні бажання провансальства врятувати бодай свої льокальні цінності «для хатнього вжитку», «добробут» чи «благоустройство», бо ж від того, «як там упорядкується вище державне начальство» залежить і доля «домового вжитку»⁸¹. Всі зусилля нації, позбавленої самовладства, йдуть намарно, навіть ті, що стремлять до заспокоєння місцевих потреб. <...>

Ця чужа ідея побиває тоді свою, «рідну», коли ця не здобудеться на універсальну думку, ані на міцну волю її накинати. Тоді всі ці «ряси» і «мови» мандрують до музеїв або до «рідних» гопакияд, і сама ж маса зачинає з них глузувати. <...> А нація, помимо своїх багатств, стає «серед скарбів землі голота гола», стає «плохою гречкосійською породою», верствою, клясою, уступаючи й політичне, і економічне зорганізування краєм — чужинцям. Стає плем'ям чужої нації, з мудрішою елітою, з філософією здобувців, але не уживачів; організаторів і продуцентів, не консументів; войовників, не пацифістів.

Бо лише та дія, що організує життя, — надає йому свій національний характер, а не та «рідна», якою дихають пасивні маси. Українські пісні співалися віддавна, але світ признав їх нашими лише від хвилі, коли з'явилися українські диригенти світової слави. Українське козацтво перестало існувати для світа відколи дістало чужих генералів.

У своїй зовнішній політиці кермувалися ми не думкою щось «опанувати», а задоволити лише соціальні, примітивні потреби якоїсь кляси; як соціялісти і провансальці зі своєю думкою про «соціальне визволення», про «мову» і «рясу», не журячись, «як там

⁷⁹ Курсив Д.І.Донцова.

⁸⁰ Курсив Д.І.Донцова.

⁸¹ Курсив Д.І.Донцова.

впорядкується вище державне начальство». («федерація»!). В таких випадках приходило переважно лише до «безплідних конвульсій», жакерій, але не свідомих політичних рухів.

Коли Україна хоче вийти зі стану провінції, мусить витворити в собі, крім волі до влади, ту велику всеобіймаючу ідею, ідею опанування духового, економічного і політичного нації. Без такої ідеї ми все лишимося нацією уярмленою, провінцією, народом, що житиме роздвоєною душею, не в стані витворити збірної волі; народом «конвульсійних вибухів», народом без патосу, сателітом сильніших; парією, верствою, навіть у себе вдома невільником не лише політичним, але й духовим і соціальним, нацією з «анархією доктрин» і з «ослабленням волі»... Так буде доки не виповімо безоглядної війни всім атомістичним та інтернаціональним доктринам, які паношать в нас, які сковують думку нації та її енергію, які розсаджують усяку збірну національну волю. Такою ідеєю може стати в нас не всесвітня, ані соціальна, лише тільки національна ідея, щоб гляділа в майбутнє і мала відвагу скорити собі свій світ.

Через те, що нація є вічна, що її воля не ідентична з сумою поодиноких волей, але щось самостійне; що її цілі досягаються цілими поколіннями, переростаючи цілі одиниці, родини, даного моменту. Через це, що несамодержавна нація не є нацією, ідея власновладства повинна бути над всіма іншими. Вона не повинна робити угод з жадними доктринами, що обмежують її неподільний вплив, ані в середині, ані на зовні, лише вона має надавати зміст національній волі.

Конкретно це значить, що коли в момент, де йдеться про існування нації, хтось застерігає собі право «сецесії» («катам помагати»), то жадні засади «права» й «справедливості» не повинні вхоронити його перед долею Кочубея. Це значить, що коли ходить о самоутвердження нації, не мають бути респектовані «федералістичні» забаганки національних меншостей.

Це значить, що коли географічне становище України вимагає сталого поготівля нації, то засада демократизму має відійти на третій плян, що тоді «воля народу» або демократичність форм правління можуть пождати на своє здійснення. Це значить, що ми повинні покінчити з тим, що німці звать *Verfassungskultus*, не робити з ідеї незалежності справу «тактичну», а з форми правління принципіальну (як наші праві й ліві «державники»); урядити всі внутрішні відносини так, щоб вони служили приказу самоутвердження нації, але не «щастю» її членів, те що Ранке називає «приматом заграничної політики».

Національна воля повинна стояти понад «природні границі», як і понад «даний стан національної свідомості». Вона не повинна числитися з ворожими сутестіями, що «ідея суверенності пережила свій вік», ні з всесвітнянськими доктринами «сходу Європи» і

проче. Національна ідея, що хоче жити, має одверто голосити свій остаточний ідеал власновладства супроти зовнішніх, так як і проти внутрішніх сил, що сковують її енергію. Мети нації не обмежуються завданнями дня, ані тим станом, який застала дана генерація. Нація глядить в минуле, звідки в традиціях шукає свою відправну точку, і в майбутнє, яке має урядити для будучих поколінь, *ретроспективно і перспективно*⁸², не нехтуючи традиціями, ані провідною ідеєю майбутнього в ім'я «завдань дня».

Мусимо змести з дороги всі доктрини, що заваджають консолідації нації довколо одного ідеалу: — демократизм, соціалізм, всесвітянство, пацифізм. Кожна з цих ідей має відповісти на питання, чи вона скріплює націю, чи спричинюється до її могутності, чи навпаки її ослаблює. Не ідеал самостійності маємо оцінювати з точки погляду «свободи» одиниці, «демократичності», форми правління або «визволення пролетаріату», чи щастя «плохої гречкосійської породи», чи «мирного життя» країни, лише на те все треба глядіти з точки погляду власновладства і могутності нації.

Нас учили, що на національний ідеал треба «поглянути без усяких упереджень, вільно від усяких споминів історії»... Якраз навпаки! Мусимо усвідомити собі криваві зусилля минулих поколінь, щоби знати як іти далі до тієї самої мети. Нас учили, що ідеал нації це «земля», «кусень чорного хліба» та спокій... Якраз навпаки! Тим ідеалом є експансія, організованість, власновладство.

Нація передусім мусить плекати в собі ті почування та ідеї, які помагають скорше дійти до мети. <...> Коли «воля народу» не суперечить підлеглості нації, треба цю волю дати, коли ця «воля» веде до страти «непідлеглості», треба цю волю обмежити. Нас учили ідей «гуманності», але нам найліпше пам'ятати слова Макіявеллі: «Коли йде про роздумування над щасттям рідного краю, громадянин не повинен затримуватися жадною розвагою справедливості чи несправедливості, людяності чи жорстокості. Істотна точка, яку треба поставити над усіма, це забезпечити нації свободу й незалежність».

Така повинна бути наша національна ідея: всеобіймаюча, виключна, яскрава, якої гаслом є не спочинок і уживання, лиш акція і воля до влади над відірваними засадами, над чужою ідеєю, над власним оточенням, над «обставинами», над усім часовим і поодиноким. Лише та ідея виведе нас зі стану провінції, лише вона сполучиться з тим патосом, без якого мертва всяка ідея.

Д.Донцов
Націоналізм. Львів : Нове життя, 1926. 417 с.

⁸² Курсив Д.І.Донцова.

Примітки

1. Друкується за: Донцов Д. Націоналізм. Львів : Нове життя, 1926. С. 312-330.

ДРАГОМАНОВ МИХАЙЛО ПЕТРОВИЧ (1841-1895)

вчений-історик і культурно-освітній діяч

Народився 30 вересня 1841 р. в м. Гадяч на Полтавщині в родині дрібномаєтних дворян. Після навчання в Полтавській гімназії блискуче закінчив Київський університет св. Володимира (1859-1863), здобувши фах історика. У студентські роки брав активну участь в організації і роботі в Києві перших недільних шкіл для трудової молоді, за що його було взято під таємний нагляд поліції, який вже ніколи не припинявся.

Після закінчення університету, перш ніж повернутися в його стіни викладачем, 2 роки викладав у гімназії. 1870 р. з успіхом захистив магістерську дисертацію з давньоримської історії. Понад десять років викладацької роботи «увінчалися» звільненням за звинуваченням діяча у вільнодумних настроях і соціалістичних поглядах. Не маючи змоги провадити далі науково-педагогічну й культурно-просвітницьку діяльність на Батьківщині, був змушений виїхати за кордон, до Австрії, де започаткував видання україномовного часопису «Громада», налагодив друкування книжок рідною мовою, що набуло особливо важливого значення після виходу в 1876 р. царського Емського указу, яким повністю заборонялося українське друковане слово на теренах Російської імперії.

Своїми численними науковими розвідками зажив слави вченого-історика європейського масштабу, і в 1889 р. був запрошений читати курс загальної історії в Софійському Вищому училищі (згодом - університеті).

У його працях міститься виразний освітньо-філософський контент, який полягає в здійсненні вченим контекстуальній характеристиці освітніх, суспільно-політичних умов і культурологічних явищ, що й спричинили появу і розроблення національно спрямованих просвітницьких ідей, концентрованих у текстах його сучасників-однодумців. Мріючи про прискорення культурного розвитку українського народу, про становлення рідномовного письменства й науки, учений виступав за «європеїзацію» української освітньої справи. Своєю громадсько-політичною діяльністю вчений збуджував суспільну думку, спрямовував її до національного самовизначення. Разом з тим він висловлювався проти ідей націоналізму, вважаючи їх такими, що суперечать загальнолюдським цінностям («О малороссийских азбуках» (1862), «Земство и местный элемент в народном образовании» (1866), «О педагогическом значении малорусского языка» (1866), «Народные наречия и местный элемент в обучении» (1874), «Литература и образование на Украине» (1874), «Література російська, великоруська, українська і галицька» (1874).

М.П.Драгоманов раптово помер 20 червня 1895 р., в Софії, залишившись назавжди політичним емігрантом.

Михайло Драгоманов

НАРОДНІ ШКОЛИ НА УКРАЇНІ СЕРЕД ЖИТТЯ І ПИСЬМЕНСТВА В РОСІЇ¹

Швець, кажуть, завше без чобіт! Так случилось і з нами на цей раз. Для українського народолубця школа, мабуть, найважливіше діло, а однак нам найменше прибуло з

України звісток про школу. Сталось це, може, через те, що наші дописувачі думають, що нічого нового не скажуть нам про діло, до котрого, вони знають, ми пильно придивлялись, поки були дома. Та й що можна гіршого сказати про школу в нас, може думають вони, як те, що всякий знає: школи в нас або нема, або вона чужа?

Воно так. Але нічого спинятись на тому, треба товкти в одне місце з усіх боків, коли хочеш розбити те, що тебе гнітить. Треба розібрати до нитки таке велике горе народне, як брак доброї і своєї школи, треба вияснити його силою дрібних випадків, щоб і всякому стало видно, що так далі жити не можна. Ми сподіваємось, що надалі нам пришлють більше звісток про школу “на нашій Україні, на нашій не своїй землі”.<...>

Може хто, прочитавши те, що говорилося вище про горе народне, скаже, що багато з нього виходить просто з того, що народ невчений, або як він сам каже *темний*. І це буде правда. Де в чому зменшити своє горе народ міг би і тепер, як би був хоч просто письменний, не кажемо вже, добре освічений наукою. О, коли б він був добре освічений наукою! Тоді б двох днів не подержались усі порядки, що тепер доводять народ до стану робочого скоту на панів, купців, царів! Не можна собі й пригадати, щоб могли бути нові порядки, тобто такі, щоб кожен робив тільки на себе, роблячи для всіх рівних собі братів, без того, щоб увесь народ не був освічений наукою про природу, котрою живе він, і про людські громади, в котрих живе він. Навіть до ясного розуму про те, на чому держиться людське горе в теперішніх порядках, дійшли не дикі люди, в котрих іноді й задержалось ще споконвічної рівності і братерства, а в Англії, Франції, Германії, тобто там, де є наука, хоча ще не для всіх рівна.

Про таку науку, та ще рівну для всіх, в Росії шкода й говорити! Тут нема й самого малого письменства для народу і ніхто з тих, хто має силу в Росії, не тільки пильно досі про нього не думав, а ще всяким способом старавсь зупинити діло всякої науки і освіти, а особливо серед мужиків, хоч Росія по числу людей в кожному стані є мужицька земля *. Доволі буде вказати на те, що торік з усіх витрат по царству в 559.361.193 руб. на мужичі школи пішло усього 3.980.089 руб., тоді як на панські та попівські по всім міністерствам пішло більш *тридцяти двох* мільйонів рублів . Єсть школи панські, в котрих казна тратить більш, як по 1000 рублів в рік на кожного панича, а в середньому рахунку кожний панич в школі коштує в рік 867 р., а на кожному мужичу дитину в школі казна дає тільки 4 копійки в рік.

***** По книзі Янсона - *Сравнительн. Статистика Россіи* (Спб., 1877, стр. 54) в Росії приходить на 1000 чоловік: дворян – 16, попівства – 10, почесних громадян – 0,6, купців – 7,7, міщан і цехових – 70,7, казенних селян – 379,9, неказенних селян – 432,4, війства (теж найбільш мужиків) – 66,3 (всього мужицтва значить 939,3), чужинців – 1,4, других станів – 15.

Є ще й тепер недогадливі люди, котрі туманять себе і других, толкуючи про те, що Росія найдемократичніша земля! Воно так і є, коли поглянути на число мужиків в Росії. Але зовсім інше скажеш, як поглянеш на те, як держать в Росії мужика, що роблять в Росії для того мужика! Тоді й вийде, що Росія сама панська земля в Європі і що усе, що стоїть в ній над мужиком, хіттю чи нехіттю робить так, щоб найбільше зідрати з мужика, найменш віддати йому, найбільш поставити перепон, щоб мужик не одумався і не зрозумів, що з ним роблять і як йому вибитись з того. Та жменька панів та чиновників, що стоїть в Росії над мужиком, немов чує, що трошки тільки народ передихне та оглянеться навкруги себе, то її не буде, як ранішнього туману перед сонцем.

Мабуть через те уся історія шкіл в Росії за останні сто років є ніщо інше, як бійка уряду з наукою і освітою, та видумки як би не дати людям вчитись, особливо мужикові, не дати вчитись навіть просто азбуки! Ми не будемо тут перебирати цю історію, а тільки нагадаємо саме найважливіше з того, що робилось в усім царстві руським, і зупинимось на наших українських землях. Читач сам побачить, чи треба далеко заноситись думкою, щоб осудити верховодців в царстві руським інакше, як або “хворих балуваних дітей,” як каже поет, або як зграю злодіїв, котрі дурять не тільки народ, а й свого царя, котрим нема нічого святого й дорогого на світі, окрім кишені та кар’єри.

Що за кріпацтва не можна було й думати об освіті мужика, про це нічого й говорити. За часів ц. Миколая² уряд не раз видавав укази проти того, що навіть міщани й казенні селяни деякі “получают непрілічноє їх званію образование.” Про потребу освіти для мужика заговорили в Росії в голос тільки тоді, як почали говорити про селянську волю. І чудне діло! Про це заговорили більше супротивники волі, ніж прихильники: “дайте мужикові спочатку освіту, тоді тільки можете без опаски дати йому волю!” – кричали пани в 1857-60 рр. Звісно, що цим криком думалось тільки віддалити волю на часи Мафусаїлові, і як це не вдалось, то пани про освіту і забули, або вернулись до старого мудрого панського слова: “хто ж буде за плугом ходити, як усі мужики за книжки сядуть!” Цар же Олександр³, котрий якимось вже дуже мудро хотів робити свої славетні переміни руками старих слуг батька свого і немов навмисно писав в кожному універсалі про свої “переміни” – “согласно мислі родітеля моєго”, мов забув про освіту народу і держав в міністрах такі допотопні чудища, як Норов, або таких поганих людей, як Ковалевській. Перше важливе діло для мужичої освіти, яке зробилось при новому цареві, пішло з низу, а не з гори, з молоді, та ще з провінції, а не з столиці! То були недільні школи (з котрих перша з’явилась у вересні 1859 р. у Києві, на Подолі). Скоро по всій Росії пішла чутка, а далі мода, а більше все таки - щира праця в народних недільних школах.

Молодь, а далі старі, голодранці, а часом і дами в шовку сіли з хлопцями і дівчатами за азбуку і дошку! З цього діла могло вийти щось зовсім серйозне, — і однак уряд, вищі пани-чиновники та попи з самого початку зробили усе, щоб зашкодити недільним школам: спочатку затрудили їх, потім врізали круг науки, щоб був не вищий, ніж у приходських школах, а далі, причепившись до двох петербурзьких шкіл, в котрих буцім- то давали учням читати прокламацію *Молодая Россія*⁴ (хоч з офіційного допиту хлопців — надрукованого потайки урядом — не можна допевне вивести, чи в школі давали читати просто оповідання з руської історії з журналу “Народное Чтение”, а чи в поліції хлопців лякали і вчили казати, що в школі давали отакі листки, як *Молодая Россія*) , причепившись і до цього випадку, та до пожеж у Петербурзі у 1862 р. налякали царя і змусили його “временно” закрити недільні школи. Временно! Нема їх і досі, як немає тих жіночих університетів, котрі обіцяв завести уряд петербурзький, розганяючи в 1873 р. дівчат, що вчилися в Цюриху. Як тоді, так і тепер то була брехня, щоб відвести в гарячий час очі від цілком недостойного, в наші часи, вчинку!

Недільні школи змусили говорити про мужичу освіту. Закрили ті школи, і все-таки треба було показати, що діло те не кинуто, а тільки його хочуть зробити ширше, міцніше, ліпше. Пани, чиновники, архієреї вирішили, що недільні школи були видумкою бунтівників і безбожників, значить треба передати діло освіти в руки тих, хто є ліпшою *підпорою трону*, — в руки попів.<...> Наші попи не будуть навіть, як католицькі, учити народ на свій лад, вони просто заберуть зайвий раз з мужика гроші, а шкіл ніяких не заведуть, не тільки *безбожних*, а й православних. Ті, хто думав і думає віддати школи в Росії в руки попів, ті або просто передражнюють паризьких легітимістів і німецьких феодалів, або прислугуються *цариці*, або ж, як *пани* — *вороги мужика*, навмисне дають школу попові, або дають попові силу верховодити школою і шкодити їй, щоб на ділі не було в мужика школи, щоб він зовсім нічому не вчився. <...>

<Далі йдеться про труднощі організації учительських навчальних закладів на світській основі>.
<...>

Почалась канцелярська війна міністерства [народної освіти – прим.Н.Д.] з тими земствами, котрі стояли на своєму: щоб створити такі учительські школи і не дати верховодства в школах попам. Пішли активніше доноси попів на учителів, на

земських депутатів в училищних радах, що, мовляв, безбожник, в середу скромне їсть, на царський молебен не ходить. Дуже важливо, що по земствах скрізь мужицькі депутати стояли проти попівських шкіл, а звісно, що мужики у нас дуже богомільні люди. Тільки мужики добре бачили, що попівська школа — все рівно, що й ніякої, тільки нове здирство. В губерніях, де не було земства, там мужики писали приговори сільські і волосні про те, щоб була в них школа світська, а не попівська, так міністр звелів, щоб школу світську заводити можна було тільки там, де згодиться архієрей. Найчастіше діло кінчалось тим, що й село покладало бути школі, і архієрей для виду погоджувався, а міністерство забороняло, мовляв там вже є “церковно-приходська школа” *. В архіві київського куратора є десятки таких діл про школи на правім боці Дніпра. От тоді-то трапилась чудасія, котра здивувала всю письменну Росію. А і саме ось яка: з рахунків державного контролю виявилось, що кілька років поспіль *міністерство нар. освіти вертало в скарб по 200.000 руб., одписаних йому на народні школи*. Нате вам, мовляв, назад, у нас і так багато шкіл і грошей!!! То були гроші, котрі треба було давати на школи в наших правобічних губерніях для одного вже “обрусенія краю!” <...>

От діло школи народної стояло і стоїть в Росії погано через те, що верхній уряд і міністерство, котре прямо на те поставлено, не дбає про школи, або і збоку, і ззаду ворогує проти освіти, особливо мужичої, а ще через те, що кожній собаці вільно вкусити всякого, хто хоч би з самими смирними намірами, справді щиро, береться за діло народної освіти. Колись смотритель училищ в “Ревізорі” Гоголя жалівся: „не приведі, Господі, служить по ученой часті; всякій мешається, всякому хочется показать, што он тоже умный человек.”

Тепер та біда не пройшла, а ще прибавилась нова: всякому хочеться спасти трон, віру, *престол-отечество*<...>

***** Митрополит же київський *Арсеній* написав своїм попам, що як який доведе себе до того, що в його селі заведеться світська школа, то піп той втратить парафію. А що попи робили з самим Митрополитом, показує одно діло, котре і тепер єсть в архіві Київс. Уч. Округа. В проїзд Митрополита попи брали на показ йому учнів з світської школи і митрополит благословляв їх, давав хрестики, євангелії, велів видавати похвальні листи, як ученикам *церковно-приходської школи*. Той же самий піп, що підписував, як блюститель світської школи, список учнів, писав: “по благословенію преосвященнаго *Арсенія*, Митрополита Київскаго і Галицкаго” листи тим учням, як мов би то церковно-приходським! Учитель, одібравши такі обманні листи у двох учнів, прислав їх в Округ, - а Округ промовчав! Добре навчають наші богомольці і правителі дітей в школах! – *Мошенничать [шахраювати – прим. Н.Д.]* !

Колись київському генерал-губернаторові Анненкову був донос на одну школу в Волинській губ., створену головою мирового з'їзду Ушинським, що, мовляв, там сепаратизм українській проповідують, Анненкову цей донос був на руку, бо йому з польськими панами хотілось під селянське діло лише підкопатись. Обдивились школу, нічого не знайшли. Сам Ушинський великорус. Приїхав сам Анненков, був у школі, питав учнів. Нарешті каже: *донос не падтверділся, но Ваша школа слішком хараша, штоб в ней не било задніх целей*. Попечитель київс.учеб. Округа Вітте казав учителям Временної педагогічної школи, про котру буде розказано далі, — «на вас я слишу нареканія, все говорят, што ви преследуете тайніе цели; я должен сознаться, што год слежу за Вами і нікаких таких целей не віжу, а віжу только іскреннее і бескорыстное усердіе к науке і учебному делу, *хотя бить может именно это усердіе і безкористіе і заставляет искать у вас пастаронніх целей*».

Так бачите, усяка щирість в Росії в очах панів і чиновників є вже якесь чудо, а щирість до мужика тим більше. Не диво, що саме *ця щирість і є сама страшна проповідь бунту проти основ, на котрих стоїть казенна Росія*. Тільки хто ж тому винен, окрім стовпів казенної Росії?

Про цю “бунтівну проповідь по школах” багато роблено і робиться галасу, багато пригадується капостей школам взагалі, багато губиться з- за неї людей. Треба нам зупинитись трохи на цьому ділі і поговорити про нього.

Про цю бунтівну проповідь почали говорити у нас з часів недільних шкіл. Ми, своєю особою, були між першими учителями першої недільної школи в Росії, секретарем її два з половиною роки, і не кидали праці над мужичою освітою років 4 після того і можемо говорити про це діло, як самовидець, і та ще й такий, котрому нема причини ні таїтись, ні перекручувати те, що ми бачили. Перші школи недільні завели в 1859 р. студенти університету, переважно сама зелена молодь, першокурсники. Тоді не було ще ні «Капіталу» Маркса, ні Комуни паризької, ні інтернаціоналу. Правда тоді вже пройшла і в наших молодих головах та надія на те, що Росію поведе до щастя цар, та надія, котра пробивалась в «Листі Искандера до Александра II», що ми колись, будучи ще гімназистами в 1856-7 рр. переписували в свої книжечки і почувши, що є якісь *ніколаєвци*, котрі ворогують проти добрих намірів царя, гордо звали себе *александровцями*. Нам вже було видно, що і новий цар з його кадетською наукою, з його слугами як Норов, котрого ми бачили, Панін, Муравйов-вішатель, про котрих ми чули, далеко не поведе Росію. Ми знали напам'ять Герцена, Шевченка, дехто - Прудона; ми читали з радістю Костомарова, Щапова, Павлова, які і в історії Росії показували, що були колись часи, коли тут сам народ, а не начальство, робив свою історію. Ми були по своєму республіканці і соціалісти, — по-тодішньому київському, хлопомани, хоч і не виступали так різко і прямо проти уряду, як передова частина молоді теперішньої, — а з другого боку менше було між нами і тих «товарищів прокурора» і «секретарів банка» на першому ще курсі, яких багато між молоддю тепер. Сама найгарячіша наша думка була: чим- небудь і якнайскоріше заплатити мужикові за те, що ми вигодувались і вивчилися на його кошт. Як би

начальство дійсно і чесно пішло попереду нас в службі мужиків, — ми б пішли за начальством, забуваючи на час наше республіканство. Начальство ж топталось на одному місці, — або тягло назад, — ми пішли самі собі на свою службу. Начальство пішло проти нас, — ми стали йти проти начальства. Так пройшли часи 1859-62 рр. тоді, коли були школи недільні.

Ми завели ці школи, звісно, через те, що були молодь, республіканці і хлопомани, — і для кого вже це одно було непевним, того тільки можна спитати: хто ж винен, що тільки зелена молодь, республіканці та хлопомани піднялись на таке діло, за котре мусили б узятись старші і смиренніші нас люди, коли вони справді бажали добра народові? Одначе хоч ми були республіканці і хлопомани, ми зразу, а хто і не разу, то скоро, побачили, що в школах, де сидять діти по 10-13 років, ніяка проповідь політична неможлива, а особливо бунтівська проповідь. Нема на неї часу, та про неї й забудеш, як почнеш вчити азбуки або лічби та ще дітей. Той, хто думає, що дітей можна бунтувати в школі, показує, що він не був ніколи в школі і не розуміє, що є школа. Ми, хто зразу, а хто після двох-трьох спроб, стали на тому, щоб залишити усяку політичну пропаганду в школах недільних, а вчити дітей грамоти, думати, розуміти природу, бо розуміти природу може й дитина, а політику тільки той, хто спробує життя в громаді, тобто не раніше 16-17 літ. Ми стали на тому, що і така (мирна, чисто наукова) школа буде великою революцією, бунтом серед неписьменної землі, в котрій усяк думає тільки, як би ускубнути мужика, і ніхто не думає допомогти йому, і через те старались вдержати цю школу, поки була змога. Коли начальство зменшило круг наук в недільних школах і показало, що воно ворогує проти шкіл цих, кілька товаришів радили закрити зараз недільні школи: «хай, казали, робочі люди побачать, що студенти хочуть вчити їх, а цар забороняє.» Більша частина нас не пристала до тієї поради, а порішили держатись з найменшим, хоч би тільки з однією грамотою та лічбою як найдовше. Та, бачите, недільні школи, замість того щоб бути ділом бунтівським, ще всмиряли молодь нашу, саме через те, що були милі молоді тії. І отже ж ніхто з тодішнього начальства, окрім київського куратора, доктора Пирогова, — дякуючи котрому тільки й можна було завести школи ті в Києві, а потім вже не можна було не дати зробити їх і ніде, — ніхто з начальства окрім Пирогова не зрозумів цього*. Все інше начальство згодилось з сенатором Ждановим, котрий писав, що недільні школи були ділом тайного товариства, котре створилося в Харкові, і мало на меті *ніспроверженіє существующаго порядка вещей і істребленіє царствующей династії*. Сенатору Жданову і тим, для кого був він кочергою, прислугували арешти на початку 1860р. в Харкові і Києві кількох членів таємного політичного товариства. Свого часу про це перше в Росії за нового царя *політичне* діло писалось в «Колоколі». Нам тепер не час говорити про нього. Скажемо тільки, що початок шкіл недільних вийшов зовсім не від тих людей,

***** Багато з того, що ми розказуємо, надруковано в записці Пирогова, у відповіді на записку сенатора Жданова, що робив секретне слідство про школи недільні після того, як уряд закрив школи недільні по всій Росії. Ці дві записки, та ще зібрання усіх фактів про школи недільні, зроблене кн. Ширинским-Шихматовим, на замовлення міністра, та ще записка якогось *Неизвестнаго*, що дуже розумно розбиває поліцейську брехню, надруковані були начальством секретно для себе, і заслуговують на те, щоб хто-небудь тепер їх знайшов і видав в ширший світ вкупі з аналізом, яке зло зробив уряд, заборонивши недільні школи. Ми читали ті записки, та на лихо тепер не маємо їх під рукою.

котрі були арештовані і покарані, як члени того товариства, і з усього товариства тільки п'ять чоловік на яку-небудь сотню студентів київських, які вчили в школах, були вчителями в школах наших. Товариство те, яке б не була перша його думка, заснувалося в Харкові в 1857 р., а в 1860 р. вже роз'їхалось і само забуло, що воно товариство. Ті кілька харківців, що приїхали в Київ, там в 1859-60 рр. нічим не показували свого політичного діла, як тим, що читали і давали читати "Колокол" на недільних зібраннях вранці. Цей кружок «харківців», в котрому було кілька розумних голів, мав свою заслугу і серед молоді київської, але розмови на цих недільних зборах почали зовсім приїдатись і самі ці збори припинилися, як завелись школи недільні. Як бува завше, далеко не всі гарячі постійні відвідувачі розмовних зборів пристали до діла нелегкого, яким були школи недільні. Щиріші з «харківців» пристали до шкіл, хоч трошки посердилися, чому їх заведено без їхньої ради, і без розмов на недільних зборах, і на зборах по ділам шкільним також гарячкували про такі діла, як «звуковий метод», таблиці, лічба і т. і., чисто шкільні діла! Коли це несподівано і випадково напали на слід напівзабутого товариства в Харкові і потім арештували в Києві кількох харківців, і тільки харківців (доказ того, що те товариство перестало бути дійсним!) Потім сенатор Жданов писав, що *харківське товариство* хотіло якось-то вбити у *Петербурзі* царську сім'ю недільними школами у *Києві*!

І така дурниця допомогла заборонити недільні школи по всій Росії і, зупинити діло, котре так багато обіцяло! Ця заборона була справжнім бунтом! Вона показала народові, що добра школа, в котрій вчать і не б'ють, є справді бунт проти царя, і ми й через десяток років знали міщан і робітників, котрі тепер стали батьками, а колись вчилися у нас у недільних школах хлопцями, і котрі розуміють причину, чого цар заборонив *школи студентські*, бо не хотів, щоб людей вчили і не били!

І воно інакше й не може бути з ділом бунту в школах! Тому ж самому навчає і те полювання на бунтівників, на "преступную проповідь в школах народних", котрою так пильно займається наше начальство в остатні чотири — п'ять років! Саме начальство несе бунт і політику серед дітей, в школи, саме воно притягує туди бунтівників, саме перевертає щирих учителів на бунтівників! <...>

"Спасителі порядку", почасти тому, що вони нічого не бачили з роду, окрім петербурзьких канцелярій і салонів, почасти з природної дурості, не розуміють того, що проповідь бунту і школа не можуть бути в купі, хоч добра школа і приводить до того, що такі порядки, які вони хочуть вдержати в Росії, зникнуть раніше, чи пізніше. Нехай хто бачить народне горе, піде в учителі сільські, або, коли має гроші, створить сам школу, щоб допомогти народові і розкрити йому очі на причину його горя. Нехай він буде бунтівник, навіть такий, що хоче бунту зараз

і вірить в нього. Нехай він дивиться на діло сільського учителя тільки як на привід (средство) як дійти до народу, щоб навчати бунту. Але перед ним діти. А діти битись ні з косами, ні з ножами не можуть. Повернеться сюди-туди бунтівник — учитель, та або покине школу, або, коли він дійсно за призначенням має бути вчителем, він полюбить дітей, школу, почне думати, як ліпше вивчити дітей читати, рахувати, думати, говорити, бути добрими і правдивими серед себе. І ось вже школа для нього не привід тільки, а ціль життя і праці. Усяке діло тільки тоді йде добре, коли чоловік йому присвячується весь: бунт так бунт, школа так школа. Правда, усякий вчитель і не бунтівник, коли в нього розум широкий, скоро розбере, що добра школа не може бути серед голодного і холодного народу, поруч з тими людьми і порядками, котрі на тому стоять, щоб обідрати та задурити народ, а все-таки він бачитиме й те, що тут наслідок стає причиною, а причина наслідком, що така або інша школа виростає, або сохне од таких або інших порядків, а порядки ті змінюються і школою, — і держатиметься такий учитель за свою школу руками і ногами, і всією головою. Коли такий учитель знає про західний європейський соціалізм, хоче щоб і наш робітник читав соціалістичні книги і газети, збирався на сходки, посилав виборців на конгреси (з'їзди) всесвітньої спілки робітників, тим паче старатиметься він, щоб діти його вчилися читати та думати, тим менше йому буде часу говорити з великими про бунт, бо про нього тільки й можна говорити з великими, а не з дітьми. Такий вчитель заведе „нові порядки” спочатку в школі, виготовить там з дітей нову, незадурену породу людей і сам стане зразком *нової людини*. Це буде діло трудне і сміливе, мало чим легше від діла прямого і умілого революціонера і важче, ніж дати мужикам одну — дві книжки і піти за те на Сибір, коли про те довідається начальство. І коли б наші “спасителі порядку” сказали просто і ясно, що вони бояться такого бунту доброю, незадурюючою школою більш за все, — на них би й нарікати ніхто не міг. Так нехай же просто і ясно скажуть, що їм і страшна школа, котра вчить думати, а не забиває памороки!

Ні, вони цього не сміють сказати просто, а хіттю, чи не хіттю, доводять діло до того, що щирий чоловік — учитель не може вдержатись в Росії. Він або скалічить душу свою, зледащіє, або кине школу, або кинеється на перше небезпечне діло, щоб тільки зірвати злість — і згине не за своє діло!

Сільський учитель кинутий в нас без помочі, без ради освічених людей, без

бібліотеки, усякий над ним збиткує, гордує й усякий чіпляється до нього, шпигує за ним: поліція, пани, попи й інспектори. <...>

Ми нагадали, як позаторік інспектор шкіл бігав в Балтському повіті по квартирах з становим і шукав «вредних» книг. Діло це розказано було, хоч не зовсім ясно, і в петербурзьких газетах. Почалось з того, що приїхав в школу інспектор, встановив, що школа працює добре, похвалив учителя перед старшиною і становим. На лихо собі учитель думав зробити парад по формі і покликав сусіднього попа правити молебн (тамошній був занедужав). Піп спізнився і в школу піти не поспів, мабуть через те, що інспектор був родич архієрея волинського. (Більше й резону не могло бути йому інспектором. І це не один приклад в київському окрузі!) Поки інспектор був у класі, піп сидів у квартирі учителя, з нудьги переглянув хату і знайшов, — о страх! українські книжки, хоч і не заборонені цензурою. Входять інспектор з хазяїном-учителем. Піп тут же доносить. Інспектор робить гвалт, — і кличе станового вкупі обшукати квартиру учителя. Учитель по забитості російського чоловіка в шию їх з власної хати не виганяє, на що мав би право, а ще розказує звідки він має книги: з сусідньої сахарні од службовця з контори. Інспектор і становий до того, обшукують квартиру і в того, — той теж не б'є їх в шию, а ще каже, що книги дістав од брата, мирового судді сусіднього округу, члена географічного товариства, видання котрого «Остап Вересай» і показує. — «Это самая вредная книга!» кричить інспектор «И общество это незаконное!» Пишуть протокол і рапорт: становий - ісправникові, той - губернаторові, інспектор - в учебний округ. Й що ж ви думаєте? Губернатор дає догану становому, що не в своє діло вплутався, про що пише і округ; селяни села і навіть піп пишуть за учителя, просять, щоб його залишили в селі. Попечитель округа каже, що інспектор дурень, виказує йому за «перевищення власті», а все-таки учителя проганяють в містя і він втрачає право, принаймні, в київській окрузі, бути знову учителем! «Не можна, кажуть київські шкільні начальники. Все одно, довідається міністерство, ще гірше буде, по всій імперії служити заборонять!» Про що довідається?! — що в чоловіка були книги, дозволені цензурою?!

Отак-то живе наш сільський учитель, мов заєць серед хортів. Не диво, що коли його любить народ, коли він не лакей, то йому не вижити серед шпигунства попівського, панського, поліцейського; а вже нехай він дасть раду мужикам в самому законному ділі проти старшини, посередника, попа, пана, жида-арендаря, — йому це не минеться. Не диво, коли він думатиме, думатиме, — тай махне рукою на школу, послухавши тих, що кажуть, що школа — то пусте діло. І добре ще, коли він перемінить школу на діло корисне народові — і не кінчить просто шинком! Щоб вдержати в себе любов до школи і віру до неї учителеві в Росії треба мати надзвичайну силу характеру. <...>

До такого лиха з школами, спільного по всій Росії, у нас на Україні додається ще

своє особливе. У нас з самого початку учать мовою чужою, по книгам, що не пристосовані до нашого краю і життя. Це лихо таке, котре тягнеться десятки років і само по собі може поставити наш народ позаду трохи не усіх народів в царстві руським. І саме цього лиха не хотять бачити не тільки начальство, а навіть і більша частина тих, хто піклується в Росії про народну освіту як, напр. комітет грамотності, педагогічне товариство, газети і земства. Одні не хотять признатись, а другі бояться просто сказати, що народ наш дійсно не розуміє, як слід, шкільної мови, котра що далі, все більш стає з мішаної церковно—руської, прямо московською. Не будемо розбирати тут, скільки в цьому винуваті самі українці, котрі мало показали своїми науковими працями, — словниками, граматиками і т. д., що мова нашого народу дійсно окрема від мови московської. Про це ми говорили не раз і не два. Тепер діло не в тім, а в тім, що начальство в Росії слухати не хоче про те, що народ на Україні не розуміє шкільної мови, а вільні і невольні слуги його забивають всякий спомин про те або просто кажуть, що це видумка лихих людей.

<Далі йдеться про об'єктивну, прогресивну позицію, яку займав з цього приводу педагог М.Корф>

<...>

Ми можемо думати інакше про нашу мову, ми можемо бажати, йти до того, щоб хоч коли нашою мовою вчили і в гімназіях, і університетах. Ми вважаємо, як і бар. Корф, що це велика біда, як є дві мови двох одрубаних станів людських — панів і мужиків. Та тільки ми друге виводимо з того, ніж бар. Корф, котрий говорить тільки про теперішні порядки. Ми в загалі думаємо, що не треба бути панам і мужикам, а всі мусять бути робочими мужиками - тільки з панською волею і панською освітою (звісно не такою, яку тепер мають і пани в Росії). І коли говорити, що мусить стати з панами і мовою їх, то звісно буде більше по правді і легше, щоб жменька панів помужичилась, ніж щоб мільйони мужиків перевернулись на панів. Але це таке діло, що не скоро ще буде. До того треба йти великою працею і над панством, і над мужиками.

Але тепер ми б нічого не казали проти того, що в наших гімназіях і університетах учать по-московському, а не по- українському, вже через те, що на нашій мові немає тепер наукових книжок. Ми тільки б бажали, щоб і на московській мові давали нам справжню, чесну науку, не забивали голови і не мовчали і про наш

народ, його минуле, теперішній стан, про його мову, щоб не спиняли книг, нашою мовою написаних, не перешкоджали спробам вести в гору нашу „мужицьку” мову. З того б не було ще такої шкоди, як з того, що сільську дитину садовлять за книгу, по-чужому писану, бо як там не є, а панська й попівська, чиновницька дитина вміє по-московському частіше ліпше, ніж по- „мужицькому”, по-українському! Знову скажемо, що ми вважаємо поділ мови на панську і мужицьку за велику біду для всякого народу, а особливо для нашого. У нас все, що піднімається наукою над народом, все те йде на користь народові чужому, а не нашому. Кажуть, що й московський мужик не все розуміє в книзі, в газеті, що й на Московщині є панська мова і мужицька. Тут є крихта правди, але в Московщині не так книжна, панська мова відмінна, незрозуміла народові, як в нас. Хоч і в Московщині немає путньої народної школи і мало хто серйозно думав про освіту народну, немає упорядкованого письменства для народу, та все- таки там не стоїть такої стіни між книгою і мужиком, як у нас. Московському мужикові хоч дещо перепадає з того, про що думають письменні люди, про що вони говорять в книгах, газетах; на московського мужика працюють письменні люди не тільки московські, а й наші, хоч косо, коли не просто, — і розум московського мужика все таки ширшає, мова його багатіє, і на наш кошт. А наш мужик....., що сто років назад стояв вище московського освітою, гостротою розуму і навіть де в чому рукодільним умінням, тепер в’яне на корню, знаходячись більше сотні років на однім місці, — ні! навіть забуваючи й те, що в його було, пам’ять про свою волю, перестаючи дивитись на себе, як на рівного з другими чоловіка. Чужа мова в школі для нашого мужика несе йому нову муштру більше, ніж освіту, яка вона не є в школах казенної Росії.

Як псується душа не тільки нашого, але й московського народу через те, що мова нашого народу вважається за нижчу, ніж московська, а московська за панську, показує напр. такий випадок. Позаторік в Києві завели денний притулок дітей робочих. Більша частина дітей, малоліток не старше 10 років, були діти поденщиць, київських українок. Одна дитина потрапила з чисто московської сім’ї, — і ось ця дев’ятилітня дівчина, бачачи, що другі дітки говорять по-мужицькому, тобто по-країнському з баринями, членами комітету притулку, давай зараз поправляти тих дівчат: «так нельзя гаваріть, зачьем ти па мужицкі гаваріш?! стидна так!» Ну, просто хоч зараз її в інспектори народних училищ наставляй. На силу її втихомирили і заспокоїли дітей, які засоромились, розтлумачивши, що нікому не стидно бути тим, чим він є з роду. І однак те, що дами-урядниці притулку втихомирили дівчину-інспектора і не дали завестись між дітьми аристократії і паріям, — це вже було, коли хочете, незаконно! Слава богу, що це був притулок, а

не школа! Так як це був притулок, а не школа, то можна було дамам одважитись ще на одну річ, теж розумну, але теж незаконну. Треба було чимось зайняти дітей окрім рукодільної роботи. Чим же ж, як не байками? Спробували Крилова чудові байки, але вони тим саме і чудові, що до останнього слова московські, архімосковські. Разказали їх дітям київських поденщиць: ні, не виходить так, не бере! Одважились дами на таке: Крилова не кидати, але розказувати і українські байки Глібова. Дітям це сподобалось, і було як яка бариня каже: «а ну, діті, розкажіте басню!» — діті питають: «а яку? *вашу* (панську, Крилова), чи *нашу* (мужицьку Глібова)?

Так- таки дітки київських поденщиць і не признали київських баринь за одну породу з собою, як ті не придобрювались до них. Що ж було робити київським бариням, вже з одного чоловіколюбства (філантропії), коли не з хлопоманії? Почати і між собою хоч перед дітьми говорити по-мужицькому?! Але ж це бунт, хлопоманія, сепаратізм! Ми признались, що і не допустити дітям поденщиць, і без того вже соціально паріям, поділитись ще на касти по племені, — було бунтом, сепаратізмом. Правда — «чоловічество [людство – прим. Н.Д.] повеліває», як каже хтось в кїмедії Шаховського Козак-Стихотворець, повеліває не псувати людей, ні мужиків, ні панів, ні кацапів, ні хохлів, — «чоловічество», педагогіка, навіть християнство «повеліває, —а *пан тисяцький ні!*»

Однак ми й не схаменулись, як написали донос на київській притулок! Так колись після нашої статті на ту ж тему, що й тепер, в №93 СП.Відомості 1866 р. «О педагогическом значеніи малорусского языка», написав невірний донос в тій же газеті гарячий земець чернігівсько-полтавський д. Ігн. *Закревський* на одну школу в Полтавщині, похваливши її, що вона як слід, учить науки і на українській, і на московській мові. Полтавські донощики училищної ради, архісрей та директор гімназії *Кульжинський*, що тепер директором народних шкіл в Чернігівщині, як почали шукати, де така школа, то таки й знайшли, до кого причепитись, і трохи не довели до кінця справді одну з найліпших шкіл в Росії, школу д. Лесевича в Лубенщині, і викурили з неї до чиста лубенський дух. Певно буде теж саме і з київським духом в київському притулку після нашого доносу. Нам яке діло! Нам ця стаття не пошкодить, як не пошкодила стаття д. Закревського його кар'єрі, — бо він тепер став з полтавського земця обрусителем в Польщі, тобто председателем окружного суду в Варшаві. Дасть бог, і ми там будем, може ще й прокурором, як багато з бувших лібералів, радикалів і українських сепаратистів в Росії! Ми вже, звісно, тоді не писнемо, як де-небудь скрутять школу, або притулок дитячий — ще й самі скрутимо. А вже обшук зробимо, — перший сорт! А буде в Росії конституція, — що ж? Ми й тоді не знатимемо, що робити. Та, дасть бог, і тоді «обрусеніє» не перестане. А на те, щоб вибредхатись, та переконати всіх, що так і треба робити, як ми робимо, як в нас роблять, — розуму і сміливості і в нас стане.

<Далі автор наводить думки М.Корфа, К.Ушинського, В.Водовозова, М.Весселя про необхідність починаати навчання рідною мовою> <...>

Ми навели слова цих письменників в статті “Народные наречія и местный элемент в обученіи”⁵, де цікавий читач знайде і погляди на це діло відомих письменників у

Германії і Франції (сучасники Ріхтер, Бреаль). В тій самій статті ми показали, як від натиску заграничної науки збільшується і в Росії пошана до мужицького побуту, до мужицької мови в школах і в шкільних книгах, але зовсім не української, а тільки до московської, як стається через те, що чим ліпше пишуть книги шкільні для Московщини, тим гірші вони для других країв Росії, як наша Україна, тим далі від життя нашої України. Після того як з'явилася та стаття діло стало ще гірше. Вже в книзі К. Ушинського "Родное Слово" багато внесено московського життя (картини, пісні, прислів'я і т. д.), а тепер книгу ту заміняють по школам і в наших краях вже цілком мужицько-московська і, як така, дуже гарна книга "Родной мір" Попова. — "Рідна мова", "Рідний світ"! — добрі слова. Та кому рідні? Московцям, — чи українцям? Що одному рідне, другому чуже. Ось, напр., в книзі Попова на першому ж листку з тридцяти слів п'ять зовсім чужі українцеві: *сор* — сміття, *кусок* — шматок, *мука* — борошно, *рожь* — жито, *кожа* — шкура; шосте слово є не так — *сума* — сумка, а властиво московська *сума* — у нас торба; сьоме *роза* — по-українському рожа, — далі шість слів подібні, але говоряться по українському інакше: *рама* — ряма, *рожок* — ріжок, *нож* — ніж, *нос* — ніс, сено — сіно, река — ріка. Значить, на 30 слів книги, котру треба дати в перший тиждень нашому хлопцеві, сказавши йому, що це його рідна мова, 13 відмінностей від власної, рідної йому мови. Не знаємо, чи можна ще знайти більшу дурницю! Писали б просто — казенна мова, назвали б книгу "Казенное слово", "Казенний мір", то так би вже всі й знали, чого хотять наші Соломони народної школи.

Тепер же нічого не розбереш, і тільки люди в гріх вводяться. Ну, що ж буде, коли, нап., учитель, навіть і не думаючи про те, чи там окрема, самостійна писемна мова наша українська, чи ні, чи треба, щоб нею вчили і в університетах, чи ні, а просто, начитавшись Педагогіки Юркевича⁶, Дидактики Діттеса⁷, і т. і., візьме поступати так, як радять Діттес, Корф, як роблять в Швейцарії і в Германії, де пісні якогонебудь голштинця Грота, або алеманця Гебеля читають в школах на їх рідних діалектах і в їх краях, й інде? Що, як він в Полтавщині заговорить в школі по-українському, або, не дай боже, прочитає дітям байку Глібова, пісню Шевченка, повість М. Вовчка? Де він опиниться?! А буде те, як говориться в одному оповіданні Щедрина: "наукам обучают, — а заблуждаются, тобто по наукам робити, — не позволяют". Адже учителя М. Лободовського вигнано з народної школи в

Городищенській сахарні Київськ. губ. Черкаськ. пов. за те, що він толкував учням-українцям слова в книгах по-їхньому, або як інспектор *Солнцев* * доніс Попечителю Округа „переводил ученикам один стих, евангелия от Матфея, по-малороссийски”. Попечитель доніс Міністру гр. Толстому. *Міністр Народної Освіти* оповістив „Відомство министер. народ. просвіщенія” по всій Росії, щоб Лободовського за таку *надзвичайну провинність* не приймати ніде за учителя. Або знов учителя коло Балти, про котрого ми казали вище, вигнали за те, що в його хаті знайшли українські книги. Ні одна книга українська не записана в список тих, що можна держати в сільських бібліотеках не для того, щоб вчитись по ній, а щоб тільки давати учням читати дома, або держати учителяві, як допоміжну. А мов на сміх міністерство похвалило і скрізь в школах є третє видання книги “Дещо про світ Божий” , тільки в перекладі “*Свет Божій, — перевод с южноруссоаго*”, а в київському журналі Андріяшева “Друг Народа”, що виходить на казенні кошти, друкують переклади з Шевченка, — з української мови на московську — для українців! І потім вміщують також і в “*Книгу для чтенія*” в українських школах того ж Андріяшева.

Хай хто хоче судить, чи є тут хоч крихта глузду!

Скажуть, — та наймити міністра нар. освіти і київські донощики з університетських професорів в “Кіевлянине” і “Русском Вестнике” говорили, — що добре в Германії шанувати діалекти, пісні мужицькі, казки і т. д. Так там же немає бунтівників, як наші українські хлопомани, що хотять царство руське розділити, хотять вигнати зовсім зі шкіл українських мову Пушкіна і т. д. Ну, нехай і хотять! А „діалект” же, а школа, а народ чим винні! Чому ж ці самі міністерські наймити не напишуть таких книг, як вимагають Ушинський, Ріхтер, Бреаль, книг без усякого бунтівного духу, але таких, які навчає робити всесвітня наука про школу, таких, *котрі б йшли від близького, рідного, до далекого*, чужого, щоб в них нехай би була і мова Пушкіна, і казенних бумаг, та була б і рідна нашому хлопцеві українська мова, рідна пісня, казка і т. д., хоч поруч з вашим „Уж как пал туман на сине море” і т. д. ?

Тричі на нашому віку ставилось діло про народну українську мову і стан життя в

***** Цей Солнцев попереду був 28 років учителем латинського язика в тамбовській гімназії, ну, і інспектор з його через це повинен бути на диво тямущий – та ще на Україні.

школі на Україні.

В 1862—63 рр. піднімали це діло українці і не українці, а навіть визнані педагоги (Ушинський, Вессель і др.), навіть казенні педагоги *. На половину підтримували наших і московські слов'янофіли („День” Аксакова). Тоді знищили це діло крики про „сепаратизм” український. Мудрі люди вирішили, що українців підбиває стояти за свою мову не наука всеєвропейська, а „польська інтрига”. (Дивись далі).

Двічі після того піднімали це діло ми самі і обидва рази в тих *границях, які відводять крайовій мові, діалекту, всі тямлючі люди, — не чіпаючи казенної мови ні в вищих школах, ні навіть не радячи вигнати її зовсім і зі шкіл сільських на Україні*. В перший раз це ми зробили в №93 “С. П. Відомостей” 1866 р. з приводу наміру земства чернігівського заснувати семінарію учительську, і нікчемної „Книги для народных школ”, котру привіз з Вільно в Київ куратор кн. Ширинський — Шихматов, тепер - товариш міністра нар. освіти. В другий раз в Августі 1874 р у „Вістнику Європи” в згаданій статті „*Народные наречія и местный элемент в воспитании*”. І обидва рази припиняли навіть і розмову про це важне діло навіжені люди і наймити казенні.

Як припиняли — це теж малює стан справ у Росії, і через те ми мусимо тут дещо розказати з такого, що зачіпає і наші особисті діла.

Далі буде розказано як заснувалась у Києві “Временна [тимчасова – прим. Н.Д.] педагогічна школа” в 1862 р., як там тоді організовано було діло народної школи і мови. Тепер доволі буде сказати, що тоді навіть начальство (міністерство Головіна, попечитель Вітте, інспектор округу Тулов) не жахалось народної української мови в школах. Для початкового читання учням були навіть надруковані на казенні гроші „Байки” Глібова. А коли з приводу трьохмовної брехні панської, попівської і московсько-катковської уряд заборонив у 1863 р. усякі педагогічні книги українські, та все-таки верховодці діла шкільного в Києві ще не зовсім забули шкільну науку. Вони розуміли хоч те, що треба скласти для наших шкіл Читанку (Книгу для читенія), хоч і всю писану казенною мовою, але усе-таки таку, щоб говорила нашим хлопцям про те, що коло них, і не різала вуха дуже вже незрозумілою чужою московщиною. Тоді до „Временної Пед. Школи” і до

***** Дивись “Замычания на проектъ устава среднехъ и нисшихъ учебныхъ заведений”, Каз. вид. т. I., стор. 157 – мнѣніе совѣта 2-й Кіевской гимн., 195 – инспектора ея Чалаго (потім діректор білоцерковськ. гимн. і Ніженськ. ліцею). стор. 313, 314. мнѣніе дирек. Волынск. Гимн. Пристюка, (потім директ. – обруситель в Польщі) і потім директ. учительськ. семинарії в Чернігові) стор. 396. мн. учит. Барскаго (тепер інспектор гимн. в Житомирі) стор. 9. – т. III, стор. 26, 27 – Совѣта Ревенск. Гимназ. и директ. Теодоровича, (потім обруситель в Польщі). стор. 114. совѣта Новгородсьверск. гимн. стор. 80; - мн. сов. Черниговск. гимн. Інтересно, що совіт університету кійвського не тільки не піддержав голосу гимназій, ще просто радив викинути з уставу училищ слово “отечественный языкъ”, щоб хто не подумав про “рідну мову”. (Замычание, III, 490). Університет стояв значить проти науки про школу і народну рідну мову, - за казенну мову.

того, щоб скласти читанку, покликано було між іншими й нас. Пам'ятаємо, що ми і д. Пилип Левицький мусили написати частину географічну, дд. Сліпушкін (інспектор 2 гімназії) і Антонович (тепер професор київ. університету) частину історичну, учитель дівочого інституту Судовщиков (він потім за доносом Юзефовича був висланий в Костромську губ. і там помер) — поступове читання на мові московській, пристосоване до розуміння хлопців українських, і т. і. Ми всі працювали, як могли. Де в кого праця була вже готова. Судовщикову вже за його закінчену працю було заплачено половину ціни.

Коли це д. Вітте перевели до Варшави, а до нас прибув попечителем округу з Вільно кн. Ширинський-Шихматов. Цей чоловік перш за все зовсім, як кажуть, невинний в науках, бо вчивсь він тільки колись в морському кадетському корпусі. (А був проте начальством над двома університетами і тепер товариш того міністра, що піклується про класицизм! Воно правда і гр. Толстой в латинах не дуже далеко зайшов, а в греках ще ближче, а кн. Ш.-Ш., ставши попечителем в Києві, особливим циркуляром печатним радив учителям звернути увагу на статтю Де-Пуле в "Дні", в котрій пропагувався особливий класицизм, не греко-латинській, а староруський і церковно-слов'янський). Наскільки кн. Ш.-Ш. здібний був вирішувати суперечки про мови народні, навіть слов'янські, видно хоч з того, що він колись казав нам самим, при двох свідках —директорах обох гімназій київських, — що церковно-слов'янська мова — це мати всім мовам слов'янським, слов'янський праязик. Про українську мову він не знав навіть того, що вчать в Росії по всіх граматиках (напр., хоч Буслаєва), а казав, що це все одно як владімірській або ніжегородській говір великоруської мови. Такому неукові, на додаток повному якогось татарсько-боярсько-попівського духу (прадід його був кримський бек, дід лежить святим на Афоні, дядько був міністром при ц. Миколасві після 1848 р., коли той задумав вкоротити науку скільки міг) дістались школи на нашій Україні. І для гімназії його начальство було свого роду татарським лихоліттям і розгоном, царством дяків, а для мужичих шкіл нашестя Ш.-Ш. дорівнювало смерті того, що було розпочато хоч с'як-так. Кн. Ш. зійшовся з попами, скасував педагогічну школу, скасував всю працю над Читанкою по-татарському, не звертаючи уваги на працю людську. Він привіз з собою Читанку віленську, складену тамтешніми попами. В першому виданні тієї читанки були статті на просто народном наречіи, тобто на білоруському, а потім їх викинули. Така обкусана віленська читанка, дуже строго скритикована в самому „Журналі Мініст. Нар. Просв.” д. Водовозовим — з'явилася в Києві вчити вже не жмудинів і білорусів, а українців! Сам кн. Ш.-Ш. бачив, що треба б було що-небудь помістити в ту книгу про Україну. Від старої Читанки, що писалась в Києві, zostавалась стаття Сліпушкіна про Богдана Хмельницького, написана найприхильніше до Московського царства. Князь Ш.-Ш. думав було прийняти її в свою читанку, а далі таки не згодився: „Ні, казав він Сліпушкіну: не годиться вона. Що не слово, те все здибаєш: р а д а, к о з а к, г е т ь м а н , — це все будить стару пам'ять про те, що Україна була осібна, а тепер треба то все забувати!” Так та стаття і не побачила світу, аж поки не перейшов кн. Ш.-Ш. в Москву. Тоді тільки осмілювався Сл — н надрукувати її брошурою, та й то з неї цензор Новіцький (бувний професор філософії в

київс. універс., який вчив своїх студентів, що думки не можна скувати) викинув усі у м о в и п е р е я с л а в с ь к і, — і тепер цю брошуру продає во славу України відомий Созіген⁸ київський д. Андріяшев. Вже розбираючи перше віленське видання Читанки Ш-го, д. Водовозов зауважив, що в ній все поставлено догори ногами: попереду найменш зрозуміле, далі церковно-слов'янщина, всередині - казенне та московське, а вже в самому кінці рідне учням білоруське, і що треба усе оте переставити зовсім інакше і так, щоб хоч третя частина була краєвого, рідного дітям, білоруського. Тепер в київському виданні не було вже нічого рідного учням українським, окрім хіба попівської статті про київські святощі та віршів Хомякова „Київ”. Все інше бажав полутатарський князь, щоб забули діти наші з свого рідного, а за те, мов на сміх над усім, що кажуть усі педагоги, українським дітям запропоновано повість з життя костромського та під титулом „народные песни”: „Гей красна земля Володимира!” — „Уж (по українські тільки гадюка) как пал туман на сине море, а з л о д е й-т о с к а (злодій по- українськи тільки по-моск. в о р; т о с к а — слова такого нема) в р е т и в о (нема по-українськи) сердце”. <...>

Я вже тоді не покладав надії ні на яких редакторів, ні генерал-губернаторів, а все-таки, думаючи, що людям треба при всякій нагоді товкти в голову, і бачачи й по інших звістках, що стаття моя декого збудила, вирішив не залишати цього діла. Коли міні кн. Ш.-Ш. сказав: “поговоримо за чаєм!” — я вирішив: що є більш достойний чоловіка, який поважає себе, чайний стіл — печать, віддверта для всіх, — і з приводу наміру чернігівських земців заснувати учительську семінарію, я написав нову статтю: “Земство й местный элемент в народном образовании”. Там між іншим я розібрав Читанку кн. Ш.-Ш. і написав свій план читанки: “од близького до далекого”. Статтю ту розділила редакція СПВідомостей на дві — передову і фейлетон, котрий назвала “Педагогическое значеніє малорусского языка” (93 № СПВ. 1866) Редакція не зразу надрукувала ту статтю, сповістивши мене, що почекає вигіднішого часу, та головний редактор поїхав за границю, а заступник надрукував як раз через три дні після Каракозовського пострілу. Читач не повірить, а проте в “Моск. Відомостях” за той час (пам'ятається, від 17 Апреля) знайде передову статтю, в котрій написано, що ось, мовляв, “є десь таємна рука, котра подала знак — і сіли писати проти Росії статті французи Мазад і С. М. де Жірдан, українофільство підняло голову в N93 СПВед., а Каракозов вистрілив у царя”. “В поганий час підняли ви це діло!” казав мені тоді проф. Шульгін, бачите, що тепер починається! Це буде не менш, як 3-4 роки. Тепер усякому, хто може послужити ділу освіти, треба замовкнути і зберегти себе до ліпших часів”. <...>

Чи саме міністерство надумало спитати князя про нас, чи князь кивнув головою, щоб його спитали, не знаємо. Очевидним було ось що: в “Кієвлянині” з'явилась стаття Юзефовича, донощика на Костомарова і тільки що перед тим на нашого друга Судовщикова. Юзефович назвав підняте нами діло читанки з поступовим переходом від краєвої мови в школі до казенної видумкою “польської інтриги”, хоч казав при том, у що “книг українських забороняти не треба і не треба забороняти їх читати учням поза школами” Звісно, ми відповіли в СПВ., що ми говоримо з педагогами, а не політиканами (читай поліцейськими) та ще з такими навіженими і такими, що за вітром махають, як д. Юзефович. “Внимательный и знающий дело читатель, — писали ми в N 126

СПВ.,— мог по нашим словам составить такой проект букваря й читальника для южнорусских народных школ: чтение начинается краткими фразами на народном языке — пословицами, которые бы представляли и бытовое, и моральное содержание; параллельно идут такие же фразы и пословицы и великорусские, которые по оборотам языка и содержанию имеют общее значение; затем переходят к чтению коротких и легких рассказов на народном языке вроде песен, анекдотов и сказок, тоже выбранных так, чтобы они были поучительны и по содержанию; после этого можно приступить к чтению статей и на литературном языке, возможно легких по простоте языка и возможно более общих по содержанию; затем идет чтение бытовых отрывков из малорусской искусственной поэзии (Шевченко, Вовчок), более трудные статьи на литературном русском языке и наконец хоть и бытовые великорусские произведения (вроде Кольцова)". Чи з поліцейськими ж говорити про такі речі?

Д. Юзефович замовк, але зараз після того одержали в Києві бумагу від міністра, на котру кн. А. Пр. Ш.- Ш. дав таку джентльменську відповідь. Щоб прислужитись князеві кинулись на нас з поліцейськими статтями київський директор Андріяшев, учитель Богатінов, але статті ті не варті, щоб про них говорити *. Кумедно хіба тільки те, що кн. Ш.- Ш. примусив кожну гімназію купити по 4 брошури Богатінова „Южнорусский язык, южнорусская школа, южнорусская поэзия", а в тій брошурі не тільки писалося, що українська мова — стидкий спадок холопства нашого народу у ляхів, але й те, що в українців немає пісень, достойних того, щоб їх в читанку помістити поруч з уж как пал туман! що в нас тільки і є пісні, що “ой гоп та по малу, та пошила штани з валу!” І люди, котрі стільки знали про наш народ (як кн.. Ш.- Ш.), або так навмисне брехали про нього(як наймити князя) мали в руках своїх долю школи народу нашого!!*

В Петербурзькій печаті обізвалось за наше діло два голоси земців: д. Закревського з Чернігівщини й Полтавщини і бар. Корфа (стаття “Земский вопрос”). Та й то було сказано всього по разу, все в одній газеті—СПВідомостях д. В. Корша. Другі або мовчали, або мололи казна-що про польську інтригу, як „Моск. Ведом.", або на цей раз і Аксаковська “Москва”. Педагоги, як Ушинській, Водовозов і Вессель, котрий тоді був ще в раді міністра, тепер мовчали, хоч ми говорили тільки те, що вони казали раніше. Так з тієї пори казенні і полуказенні учені педагоги в Росії,

***** Ми б зовсім не згадували про цю плісень, якби д.Б. не належав до тих “калік перехожих”, котрим віддано було тоді до рук діло народних шкіл у нас, а д. А. не був зроблений “предводителем” тих калік, як говорила одна тодішня київська комедія-опера, написана про ту всю зграю.

***** Интересно, що заступивши на час місце д.Шульгіна в редакції “Кієвлянина”, д.Авсеєнко після нашої відповіді д.Юзефовичу, що не діло таких політиканів, як цей пан, судити про наш “проект букваря і читальника для южнорусских школ”, - написав, (Києвл. 1866, 60), що він і не думав, щоб політична газета могла вмістити цілий ряд (!) передових статей по “такому крошечному вопросу из школьной педагогики”, а тому він з д. Юзефовичем праві були пуститись в політичні балачки. Тепер великий публіцист “Кієвлянина” спустився в “крошечну шкільну педагогіку” і служить в комітеті мініст. нар. освіти, котрий іменно переглядає шкільні народні книжки, певно не за крошечні гроші!

От таким то людям, котрі свої власні слова стільки ж шанують, як торішній сніг, віддано у нас в руки святе діло народної школи і книги!! Як кому завгодно, а для нас ці “крошечні” слова д.Авсеєнка варті крадіжки 6000 рублів другого члена того ж комітета і другого романіста “Русск. Вестника” Болеслава Маркевича.

слав'янофіли і т. д. мовчать про українську школу, щоб з нею не творили навіжені чиновники.<...>

Коли ми вдруге підняли розмову про цю школу в 1874 р., то вже зовсім ніхто не озвався за нами. <...>

<Йдеться про історію навколо звинувачення М.Драгоманова в українофільстві і звільнення з університету. Далі - про введення в дію царського Емського указу (1876) про заборону українського друкованого слова> <...>

Тепер вже не тільки в школі, в шкільній книгарні, але й скрізь по Україні зарізали брехуни печатне слово українське!

Як брехуни?! - скажуть вони.- - А що ж Ви робите тепер в Женеві, хіба не “сепаратизм”? Чуло наше серце!

Ми не будемо розтлумачувати київським, московським і петербурзьким брехунам, чи “сепаратизм” та “польська інтрига” те діло, що ми робимо в Женеві, чи що інше. Дехто з них і сам те знає добре. Про цих людей можна розповідати, як про гній, що виїдає очі нашому народові, а говорити, сперечатися з ними про наші плани і наміри не варто. Ми хотіли тільки показати цим усім оповіданням на чому держаться в казенній Росії такі діла, як освіта, наука, і як мало ще вміє і сміє стояти за них Росія не казенна.

Гоніння на “українофільство” з-за особистого досвіду, доторкнулась більш за все науки, а особливо - сільської освіти. Мало того, що зупинилась наука на Україні через те, що закрите географ. товариство в Києві, сільський люд по всій Україні втратив ті книжки, котрі розповідали йому науку його рідною мовою, книжки зовсім і не бунтівські, як “Про небо та землю” “Про сили земні”, “Про звірів”. Кажуть, що це українські “панічі — дурисвіти” видумали писати ті книжки, а народ їх не хоче знати. На це скажемо, що в останні два роки розходилося по Україні по 27—30000 таких книжок на рік; тут отже не паничами — дурисвітами пахне. Додамо, що Петербурзький комітет грамотності з його всеросійською організацією, з допомогою чиновників, земців, і т. п. на всю Росію розповсюдив тільки 40.000 книжок на рік.

Так ось який духовний хліб забрав оплутаний брехунами руський цар в українського народу. Ті книжки хоч трохи могли поповнити ту недостачу, котра виходить з того, що в школах українських вчать по- чужому. Хай би вже як є, а

вивчили там наших хлопців кирилівської азбуки. А вже хоча б опісля вони знайшли зрозумілу їм науку в книжках, їх рідною мовою написаних. Так ні!

І після того, хто ж буде дивуватись, що нічого не може держати в серці своїм усякий, хто хоче освіти українського народу, до царства руського, окрім ненависті! Наступний приклад покаже, як нищить наше начальство з його наймитами усякі самі смиренні думки про те, щоб зменшити ту біду, що в школах на Україні вчать по-чужому.

В 1868 — 69 рр. був собі в Борзенському повіті учитель сільський В.Добровольський. Він на ділі переконався, що не можна вчити учнів по книгам, котрі написані були для московських країв іноді і не літературною, а чисто московською мужицькою мовою. Знав Добровольський, що вчити за українськими книгами заборонено, і що заборонено навіть вставити в шкільну книгу рядок — другий по- українському (колись покійний М. О. Максимович видав Букварь для наших шкіл, де напочатку було по церковному, далі - по- московському, а вже в кінці був один листок українських народних приказок, пословиць. Так було написано видання 1862 р. а в 1864 р. цензор не пустив вже цього остатнього листочка, хоч “пословиці”, “народну мудрість” так хвалять в усіх науках про шкільні книги! Добровольський придумав таке трудне діло: склав Букварь з таких слів, котрі б були і московські, і наші, щоб в ньому все могли зрозуміти хлопці борзенські. Склавав він таку книжку, розказав в переднім слові, навіщо вона така, назвав її “Букварь для южнорусских нар. школ”, а земство борзенське надрукувало його. Проїшло кілька часу — видання розійшлося. Зробили нове. Коли це губернатор чернігівський Попанджунідзе заївся з земцями — і задержав книжку за тим що, мовляв, земство борзенське не мало права друкувати її без дозволу начальства учебного. Пішла книжка в “попечительску раду” в Київ. Тут почали її рвати, найбільше - професор педагогіки д. Гогоцький (з ополченої родини попівської в Подолі) і проф. руського письменства Селін (з купців тверської губернії) — тепер вже покійний, що в 1860 році читав нам в університеті „Колокол” Герцена, — (в 1868 році він звав Герцена собакою, що гавкає з-за аглицького паркана на руського царя, і ставив Вассіана Рила вище Герцена), — і ластився до поляків, кричучи, що вище Красінського немає нікого в поезії XIX віку, а в 1866 р., коли повіяло “обрусенієм”, писав, що треба учителів письменства руського у нас використовувати не інакше, як москвичів. От ці то два знавці української мови напались на книгу Добровольського. Один кричав: яка така южноруська школа?! Другий вишукував окремі українські слова в ній. Попечитель генерал Антонович, як кажуть, чоловік сміливий, і помічник його Тулов, котрого начальство вважало українофілом, обоє українці, мовчали. Рада присудила: дещо в книжці змінити і заголовок: “для южнорусских школ” — викинути! <...>

Інтересно, що один учитель в Києві, д. Мурашко, видав посібник з малювання для власного краю, де були вибрані картини не з далекого життя, а з близького, українського. Був там і образ Шевченка, одначе в новому виданні мусив він змінити дещо, а Шевченка зовсім викинути.

Тільки чудно якось, що замість Шевченка поставлено там Тургенєва, а не Миколая Павловича, як на пам'ятнику Тисячоліття Росії, як це зроблено було колись після доносу Юзефовича проти проекту пам'ятника. Ну, та думаємо, що тепер після “Нові” Юзефович не попустить і замість Тургенєва побачимо в школі малювання Мурашка принаймні Муравйова<...> Тепер д. Мурашко заснував школу для малювання в Києві, і ми можемо запевнити його, що школу ту закриють, коли вона почне малювати картини з рідного життя й історії. І при тому не перестануть молоти язиками і про народність, і про природність (реалізм) і про те, як то добре, що в Італії була школа живопису і римська, і флорентинська, і болонська, і пармська, і венеційська. О, у нас на чужий кошт язика! “Музика та й годі!” як каже Шевченко.

Спитаємо: хто виграє з цього усього? Школа? Наука? Уміння? Може хоч спільність України з Московщиною? Звісно, ні! Так яке їм діло до всього цього, тим неукам, або вивченим крутіям (софістам), ненажерам, лакеям і зайцям, з котрих в Росії складається вище і нижче начальство і їх наймити в печаті. Їм аби “день до вечора”, аби вислужитись, накрастись, а там хоч потопись усе!

Ну, чому або навіть кому користь з такої пакості, про яку довідались ми цими днями? Був в Александровському повіті, Катеринославської губернії учитель Яків Новіцький — учитель добрий і щирий. На лихо собі дуже щирий. Відомий в Росії письменник для шкіл д. Водовозов каже, що добрий учитель неодмінно мусить бути “колекціонером”, збирати усяку цікаву річ в своєму краї. Д. Новіцький родився і жив на Україні, і мусив збирати українське зілля, українські приказки, пісні, казки. Якось в газетах прочитав він, що ми видаємо пісні і казки, і написав до нас листа, питаючи поради, щоб йому зробити з його зібранням. Ми попросили дати дещо для наших видань, дещо для геогр. товариства в Києві. Він прислав. Матеріал був цікавий, ми його надрукували, а щоб хоч чимось йому віддячити послали йому видання наукові, подібні тим, для яких він збирав свою колекцію (Казки Рудченка, Чумацькі Пісні, Записки Геогр. Общ.), бо він питав в нас, де б йому побачити приклади зібрань. Ми обмінялися двома-трьома листами, в котрих не було ні слова про політику, а все про наукові колекції вигадок народного слова. Скажемо прямо, ми берегли Новіцького, для додаткового прикладу до того, який ми написали вище про доброго сільського вчителя. Казки і споминки Новіцького, що ми надрукували в своїй збірці “Малорускіе Народные Преданія и Рассказы”, звернули на себе увагу вчених (Веселовского, Костомарова), збірник став купуватись в тих краях, де живе Новіцький. А тут ще розпочалася війна сербсько-турецька. Новіцький надивав на кобзарів, що співають, старих дідів, що розказують про колишні війни козаків наших з турками. Сердешний, він повірив, що в Росії цінують тих, хто збирає науковий матеріал, цінують споминки народні, котрі підходять до інтересу нашого часу. Він став ще записувати пісні і спомини козацькі, став друкувати їх в газетах (Одесскому Вестнику).

Н о в і ц ь к о г о п о м і т и л и! А потім “по распоряженію учебнава начальства учитель Яков Новіцький па случаю нахожденія у нево шести маларассійскіх книг, удаляется ат служби!” (Що ті книжки були цензурні, а не які-небудь “Парові Машини”, видно вже з того, що

інакше діло б не кінчилось тим, що Новіцького з служби прогнали.)

І доведеться Н-ому кидати на вік звичну любов роботу, а може піти з торбою. А учені, котрі хвалили його збірки, певно і не знатимуть, що з ним сталося, а хоч і знатимуть, то мовчатимуть. Мовчатимуть редактори газет, мовчатиме земство, хоч воно могло б хоч так писати про школу в нас, як писав б. Корф, могло б заступитись за свого учителя. Мовчатимуть і ті вороги турків, наші слов'янолюбці, котрі раді пригадати старих козаків, та тільки не раді, щоб на Україні був спомин про дух їх, радо мелють язиками на Мітхада Пашу, що хоче усіх болгар поробити конституційними “османлісами”⁹, а самі мовчать, або похваляють, як уряд петербурзький думає всіх обрусити в самодержавнім царстві своїм. А воно навіть виходить і не “обрусеніє”, а просто “обрушення”, здирство, темнота, поїдання усіх чесних і щирих людей.

Та воно навіть і не уряд, не партія, ті що панують тепер в Росії і верховодять в ній, навіть не люди; то просто ті “сороки короткохвості”, про котрих каже одна сатира Щедрина ¹⁰ (Между Делом.Отеч. Зап.-1875. г. Сентябрь), про котрих він каже: “Делая пакости, иногда равносильные злодеяниям, они вовсе не сознают непоправимости своего творчества, но лишь выполняют providенциальное свое назначение”. Сорокам тим коли пробуєш розтлумачити, щоб вони хоч злякалися “суду історії, хоч подумали про долю дітей своїх”, то вони можуть тільки відповісти своїм навіженим скреготом: “А наплевать нам на историю! наплевать на детей! и мы — навоз, и история — навоз, и дети наши — навоз!”

Здається, не мало в Росії освічених людей, які розуміють де спасіння рідного краю, а трошки б їм сміливості та згоди між собою, та твердості, то можна б було і тепер так торохнути по тим сорокам, щоб тільки пір'я з них полетіло! Так ні! У руських освічених людей не стає навіть сили на те, щоб хоч виставити всі пакості тих сорок перед всесвітні очі.

М.Драгоманов.

*Народні школи на Україні серед життя і письменства в Росії.
Женева: Geneva-Bale-Lyon, H.Georg, Libraire-editeur, 1877. С.6-60.*

Примітки

¹ Друкується за виданням: Драгоманов М. Народні школи на Україні серед життя і письменства в Росії. Женева: Geneva-Bale-Lyon, H.Georg, Libraire-editeur, 1877. С.6-60.

Текст (у скороченні) передруковується вперше з 1877р.

У цьому документально-публіцистичному нарисі на конкретних історичних фактах відтворено шлях занепаду українського шкільництва за часів входження України до складу Російської імперії, висвітлено спроби свідомої частини інтелігенції впроваджувати елементи національної освіти. Використовуючи як неспростовні аргументи звіти навчальних закладів і різних освітніх комісій, анкети, реєстри й господарські книги шкіл, численні публікації в газетах і журналах тощо, М.Драгоманов створив панораму жахливого стану тогочасної народної школи, окреслив можливі засоби протистояння

тотальному омосковленню народу і обґрунтував шлях національного відродження через школи (рідномовність, використання принципу народності в освіті й вихованні).

Зазначимо, що здійснено певне осучаснення тексту (замінено написання слів, наприклад, «жититья» на «життя», «льуде» - на «люди», «шчоб» - на «щоб» тощо, буквосполучення жі, је, іј, ај, ју, замінені відповідно буквами ї, є, й, я, ю ; замінено русизми, наприклад, «єсть» на «є», «случай» на «випадок» тощо. Авторський стиль не зазнав змін. *Поданий текст осучаснено Н.Дічек.*

² Цар Миколай I (1796-1855) – рос. імператор Ніколай I (з 1825 по 1855 рр.).

³ Муфусаїл – біблійний патріарх, який нібито прожив 969 років; тут – довгий строк.

⁴ Цар Олександр II (1818 - 1881) – рос. імператор Александр I (з 1855 по 1881), старший син Ніколая I, провів низку демократично орієнтованих реформ, зокрема відміну кріпосного права (1861) та лібералізацію освітньої сфери.

⁵ Молодая Росія – революційна за змістом прокламація, що була таємно надрукована у 1862 р. і розповсюджувалась на теренах Російської імперії, закликаючи до повалення монархії, знищення імператорської родини, створення федеративної республіки тощо.

⁶ Легітимісти – у Франції XIX ст. прихильники законних, але повалених монархій.

⁷ «Капітал» Маркса – головний твір німецького економіста і політичного діяча, засновника теорії комунізму Карла Маркса, в якому доведено неминучість загибелі капіталізму і перемоги комунізму.

⁸ Паризька Комуна – вочевидь йдеться про пролетарську революцію 1871 р, що відбулась у Парижі і була придушена урядом А.Тьєра.

⁹ Інтернаціонал – вочевидь, йдеться про першу міжнародну спілку робітників, засновау 1864 р.

¹⁰ Прудон П'єр Жозеф (1809-1865) – французький політичний діяч, теоретик анархізму.

¹¹ «Колокол» – перша російська революційна газета, яка видавалась (1857-1867) теоретиками російського селянського соціалізму О.Герценом і М.Огарьовим за кордоном у Лондоні, згодом – у Женеві.

¹² Корф М.О., барон (1834-1883) – педагог, методист початкового навчання, земський діч, організатор сільських народних шкіл на Українських землях.

¹³ Водовозов В.І. (1825-1886) – педагог, методист з навчання російської мови і початкової освіти.

¹⁴ Вессель М.Х. (1834-1906) – педагог і освітній діяч, прихильник професіоналізації освіти.

¹⁵ Ця стаття М.Драгоманова була вміщена у часописі «Вестник Европы» (1874).

¹⁶ Соломон – тут: в іронічному сенсі «мудреці».

¹⁷ Юркевич П.Д. -- (16.02.1826-4.10.1874) – видатний укр. філософ і педагог, народився в с. Ліпляво Золотоніського повіту Полтавської губ. (нині – Черкаська обл.) у родині священника. Навчався в Переяславському повітовому духовному училищі (1837-1841), у Полтавській духовній семінарії (1841-1847); у Київській духовній академії (1847-1851). У 1851 р. Ю. призначений на посаду наставника Київської духовної академії по класу філос. наук.

Юркевич П.Д. (1826 - 1874) – видатний український філософ і педагог, пропагував ідеї виховання вільної, відповідальної особистості.

¹⁸ Діттес Фрідріх (1829-1896) – німецько-австрійський педагог, прихильник поширення народної освіти в дусі Й.Г.Песталоцці.

¹⁹ Товариш міністра – тогочасна назва посади «заступник міністра».

²⁰ Жмудини – російська назва литовської народності жемайтів.

²¹ Созіген – учений (I-е ст. до н.е.) з м. Александрія, на запрошення імператора Римської імперії Юлія Цезаря працював у Римі над виправленням календаря.

²² Каракозівський постріл – йдеться про спробу замаху на життя рос. царя Александра II, здійснену революціонером Д.Каракозовим у 1866р.

²³ Миколай Павлович – йдеться про царя Ніколая I.

²⁴ «Новь» – роман (1877) рос. письменника Івана Тургенєва, в якому зображено діяльність революціонерів-народників.

²⁵ Муравйов М.М. (1796-1866) – рос. державний діяч, керував придушенням Польського повстання (1863-1864), за надзвичайну жорстокість одержав прізвисько «вішатель».

²⁶ Йдеться про політичну ситуацію, спричинену феодальним пануванням Османської імперії на болгарських землях (XV – друга половина XIX ст.), і примусове потурчення болгар.

²⁷ Щедрін (псевдонім Салтикова М.Є.) (1826-1889) – російський письменник, представник критичного реалізму.

ЕДВАРД ЖАРСЬКИЙ

(1906 – 2003)

український учений, педагог, організатор освіти, спортивний діяч

Народився 21 жовтня 1906 р. в м. Жовква на Галичині (Австро-Угорщина). 1924 р. класичну гімназію у Львові. Вищу освіту здобув у Львівському університеті на математично-природничому факультеті (1928). 1930 р. здобув ступінь магістра філософії.

Викладав у львівських середніх освітніх закладах, працював директором гімназії. Наукову діяльність розпочав 1926 р. науковим співробітником у Природничому музеї НТШ (згодом — Львівський науково-природничий Музей АН УРСР). Працював директором дослідних ставів Хліборобної Палати (Львів), завідував річковим рибним господарством Галичини. Протягом 1930—1943 рр. викладав в Інституті зоології Львівського університету, в Інституті педагогіки, у Лісовому Інституті (Львів).

Восени 1944 р. внаслідок воєнних подій з дружиною та донькою залишив Україну і виїхав до Німеччини, де почав співпрацювати з Українським технічно-господарським інститутом у Мюнхені, 1947—1950 рр. на посаді доцента, згодом — професора. Викладав зоологію і рибництво, порівняльну анатомію домашніх тварин. 1948 р. здобув ступінь доктора філософії в Українському Вільному Університеті (Тема дисертації «Риби річок України»). 1950 р. переїхав до США, де брав активну участь у суспільному житті української громади. Протягом 1954—1959 рр. — професор і директор Українського технічного університету, водночас викладач зоології, економічної географії України та загальної географії. Також обіймав посаду директора Педагогічного інституту українознавства (Педагогічний факультет Університету українознавства НТШ спільно з філією УВУ). Від 1960 р. — дійсний член НТШ, член-засновник Шкільної ради при Українському Конгресовому Комітеті в Америці, її перший голова. Очолював Координаційну Виховно-освітню Раду при СКВУ.

У молоді роки брав активну участь у спортивному житті Львова, де організував спортивний гурток «Сагайдачний», брав участь у футбольних змаганнях, став членом Управи спортивного товариства «Україна», очолював Студентський Спортивний Клуб, співпрацював з Центральним Союзом Українського студентства у Празі. Під час еміграції в Німеччині був членом Ради Фізичної Культури й головою таборового спортивного клубу. У США став співзасновником «Української Спортової Централі Америки і Канади», очолював українську спортивну раду, був співредактором спортивних часописів «Змаг», «Спортові вісти» та ін. Автор підручників і статей на теми спорту.

У педагогічних дослідженнях звертався до психологічних основ виховання, до історії педагогіки, тощо. Окремими виданнями Шкільна рада діаспори видрукувала його праці: «Історичні основи виховання» (1960), «Курс працівників дошкілля» (1987), «Нарис економічної географії України», «Психологічні основи виховання» (1961)

Е.Жарський - дійсний член НТШ, член-засновник та перший голова Шкільної ради при Українському Конгресовому Комітеті в Америці та її голова протягом 1953—1954 рр. та 1961—1977 рр. Перший редактор журналу «Рідна школа» (до 1977 р.). Очолював Світову Координаційну Виховно-Освітню Раду (СКВОР) при Світовому Конгресі Вільних Українців (СКВУ)

Окрім педагогічної і громадської активності в межах української громади працював у департаменті патології й ембріології Нью-Йоркського Університету.

Помер у Флориді 4 квітня 2003 р.

Едвард Жарський

УКРАЇНСЬКЕ ШКІЛЬНИЦТВО ПІСЛЯ 1950-ИХ РОКІВ

Коли в 1950 році розпочалося масове переселення «переміщених осіб», а в тому українців –найбільше, бо після 80,000 переселилося до ЗСА (в тому четвертину творила молодь у шкільному віці), 30,000 до Канади, 20,000 до Австралії й Нової Зеландії та стільки ж до Англії, де вже приїхало в той час теж 12,000 вояків колишньої Першої Української Дивізії. До Бельгії й Франції виїхало по 10,000 (багато із них подалися теж пізніше за океан), до Бразилії 7,000, Аргентини 6,000, до Венецуелі 2,000 та стільки ж, меншими групами до інших країн.

В нових країнах поселення українське вчительство стає зорганізовано до праці, включається в існуюче шкільництво, де воно вже існувало. В ЗСА воно зорганізується в «Учительських Громадах», які піклуються широкою мережею шкіл українознавства. При загально громадській централі, Українському Конгресовому Комітеті Америки, створює воно «Шкільну раду», яка уніфікує програми навчання й виховання, видає підручники, влаштовує курси для підвищення кваліфікації учителів, видає свій орган «Рідна Школа».

В Канаді вчительство згуртовується в «Об'єднання Українських Педагогів Канади», організує школи українознавства, видає свій орган «Учительське Слово». В Австралії приходиться українському вчителю починати працю від основ, бо тут вперше українці оселяються масово. Школами піклується Українська Центральна Шкільна Рада. Не спочиває і вчительство у Великій Британії, Бразилії, Аргентині і всюди там, де залишилася хоч би й горстка української молоді, не згадуючи залишків еміграції у Франції, Іспанії чи інших країнах Західної Європи.

Потреба виховної концепції

У постійні журбі за майбутнє українського національного організму, за українську мову, культуру, школу, за сучасне й майбутнє українського народу, за його свободу й державну незалежність, виринає потреба створення продуманої *виховної концепції* – якоїсь упорядкованої системи. Було це потрібне хоч би тому, що основна українська субстанція,

український народ, який жив на Рідній Землі під жахливим русифікаційним тиском ворога, не міг розвивати ні передавати молодшим поколінням своїх духовних вартостей і надбань та скріплювати національну свідомість української спільноти.

Тому на українську громаду в світі, на діаспору, впала відповідальність за вдосконалювання та передавання новим поколінням – нефальшованих культурних цінностей, які український народ придбав впродовж свого довго вікового існування. Ішлося не про якісь механічні шаблони, але про чітко видвижені і насвітлені, основні й суттєві для української культури й духовости – вартості, які через глибший зв'язок із українством, дали б тверді основи життю нашої спільноти.

Свідомі цієї відповідальности, обі освітні Централі, ЗСА й Канади, *«Шкільна Рада»* та *«Об'єднання Українських Педагогів»*, покликали в 1958 році комісію для виготовлення проєкту Української Виховної Системи (У.В.С.) у вільному світі. Очолили її Кекилія Паліїв, Зенон Зелений та Едвард Жарський. Комісія У.В.С. організувала впродовж восьми років виховно-освітні сесії, наради зі шкільними установами, з науковими товариствами (Наукове Т-во Тараса Шевченка та Українська Вільна Академія Наук), з жіночими, молодечими та студентськими організаціями Української Виховної Системи.

Виховно-Освітня Сесія на Першому Конгресі Світового Конгресу Вільних Українців

Завершенням цієї праці стала Світова Виховно-Освітня Сесія, яка відбулася у днях 11-12 листопада 1967, в Нью – Йорку, в рамках першого основуючого збору Світового Конгресу Вільних Українців.

Ця сесія була своєрідним продовженням педагогічних конгресів у минулому, в Рідному Краю. Згадати б хоч би намічений і підготований конгрес – з нагоди століття народин Тараса Шевченка, який повинен був відбутися в 1914 році, та не відбувся через вибух Першої Світової війни, як теж конгрес Товариства «Рідна Школа» у Львові, в 1935 році.

Так сучасне в'язалося з минулим глибоким ідейним пов'язанням і так історія змагань за душу української дитини ставалася одною цілістю. Її спільною метою була духовна сила, моральний рівень та ясне національне обличчя молодого покоління.

У Світовій Виховно-Освітній Сесії взяло участь біля трьохсот умандатованих делегатів від виховних, шкільних та громадських установ, а також і гостей, – з усіх віросповідань, представників церковного шкільництва та різних віток зорганізованого громадського життя – давала нарадам Сесії належний рівень та підкреслювала її важливість.

У програмі С.В.О.С., крім трьох пленарних засідань, відбулися наради восьми підкомісій:

- релігійного виховання
- шкільних справ
- правописної практики
- Світового Об'єднання Українських Педагогів
- Опікунів «Рідних Шкіл»
- організації молоді
- української мови в державних школах
- Об'єднання Працівників Дитячої Літератури

як теж дискусійна лава на виховно-освітні теми. Складено проект Української Виховної Системи і її зразу ж затвердив СКВУ.

Українська виховна система

В основу Української виховної системи покладено ідеалістичний світогляд, християнсько-етичні та національно-державницькі принципи, відповідний всебічний розвиток молоді та постійне поширювання, збагачення і закріплення культурних надбань. Саме українська культурна спадщина, її *цінності*, є тим фундаментом, на якому збудований увесь виховний процес. Ці цінності є сталі, *непроминаючі*, а одночасно – це першорядні чинники виховання характерів, тривка основа формування особовості, безнастанне джерело для черпання духової поживи для розвитку й закріплення психічно-інтелектуальних, релігійно-моральних, суспільних, естетичних, національно-державницьких прикмет.

Реалізатором цього виховного процесу – вся українська спільнота: Церква, школа, організації молоді, громадські централь.

Родинний дім – основна вузлова позиція у самоідентифікації молодої людини і вщеплення їй основ групової, суспільної приналежності та традиції. Це перша школа найбільшого й найважливішого скарбу людини – *рідної мови*. Здорове середовище запобігає денаціоналізації, протиставиться відчужуванню. Правильне родинне виховання – запорука тривалої української діаспори.

В Українській Церкві – У.В.С. добачує не тільки головну опору в збереженні діаспори, але й передумову її існування.

Школа – завжди виконувала необхідну функцію у житті нашого народу. Її роль у житті української громади поза межами Батьківщини збільшилася, бо на Рідних Землях

школи стали інструментом комуністичної системи з усіма наслідками комуністичного, антинаціонального безбожницького виховання. Це приневолює українців у вільному світі звернути особливу увагу на належне виховання молоді й піклуватися нею так, щоб ця молодь могла стати гарантом збереження, плекання й дальшої розбудови українського зорганізованого шкільництва з дошкіллям, початковими, середніми й високими школами.

Доповняльним чинником у виховному процесі мають бути організації молоді, звертаючи притаманну молодечу енергію в позитивному напрямі. Співдіючим чинником У.В.С. є громадські установи, що їх діяльність цементує зусилля У.В.С. і забезпечує їх безперервність.

Виховний ідеал українця в діаспорі

Згідно з вислідами підготовчих сесій У.В.С. і нарад Світової Виховно-Освітньої Сесії – визначено так виховний ідеал українця в діаспорі:

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

Створення Світової Координаційної Виховно-Освітньої Ради (СКВОР)

Сесія схвалила проєкти У.В.С., що її структуру завершено покликанням до праці Тимчасової Виховно-Освітньої Координаційної Ради, у склад якої увійшло двадцять представників українських центральних установ. Для ділового ведення справ створено Організаційний Секретаріат. Його завданням було – довести до оснування постійного координуючого виховно-освітнього центру у вільному світі, яким стала *Світова Координаційна Виховно-Освітня Рада*.

Початкові роки праці СКВОР-и проходили під знаком проведення у життя в практичній праці в терені, принципів, що їх накреслила У.В.С.

Управа СКВОР доложила багато зусиль, щоб зорганізувати в кожній країні Краєву Координаційну Виховно-Освітню Раду, яка допомагала б у здійсненні постанов, схвалених СВОСесією. Зокрема спонукала до створення шкільної референтури Координаційного Осередка Українських Громадських Центральних Установ в Європі (КОУГЦУ).

Під час Конгресів СКВУ, які збирали представників української спільноти з усього вільного світу, сесії СКВОР-и стояли завжди в центрі уваги усіх нарад, що їх темою були

трудні проблеми української сучасності – як вдержати підростаючі молоді покоління при своїй нації й культурі.

Діяльність СКВОР

Представники СКВОР брали участь у з'їздах учителів доступних країн, а взагалі зв'язок із учительством всього вільного світу поставлено, як перше й основне завдання. Зв'язок цей проходив, поза якнайбільшими зусиллями, нав'язувати особисті контакти, головню кореспонденційним шляхом – (хоч би від останніх зборів СКВОР-и в 1988 році вислано 560 листів, до канцелярії вплинуло понад 400 – що вказує на живий відгук з терену та обосторонність зв'язків) – а органом, який лучив наше шкільництво всіх доступних країн, став бюлетень «*ВІДГУКНІТЬСЯ*», який виходив неперіодично, і якого шосте число оце у Вас в руках.

СКВОР старалася теж впливати на наше громадянство в напрямі усвідомлення ваги виховання й навчання. Цьому служили числені статті в нашій пресі, зокрема «Виховні кутки» у наших жіночих журналах, за домовленням із Світовою Федерацією Українських Жіночих Організацій, як теж видані для наших радіопрограм звукові ленти. Окремо треба відмітити книжкові видання, а це «*Хрестоматію Тисячоліття Хрещення Руси-України*» (1987) та книжку «*Батьки і діти*» Антоніни Горохович, що її перевидано заходами СКВОР-и (Новий третій із черги наклад цієї книжки під новою назвою «*Плекаймо в дитині розум і душу*» – саме підготовляється в Україні, при Дрогобицькому Педагогічному Інституті ім. Івана Франка). СКВОР співпрацює тісно із Українськими Працівниками Літератури для Дітей і Молоді (колишнє ОПДЛ) – про що пишемо на окремому місці.

Беручи до уваги невідрадний стан вживання української мови, як на Рідних Землях, так і в діаспорі, СКВОР спонукала Світовий Конгрес Вільних Українців проголосити, у співзвучності з Україною, рік 1989 – Роком Української Мови, а опісля декаду 1990-1999 Десятиліттям Української Мови – для її відродження.

Із змінами, які наступили в останніх роках – із удоступненням зв'язку, спершу із країнами колишнього Східного Бльоку Держав, а згодом і України – СКВОР старалася поширити свою діяльність на ці терени. Нав'язувано контакти через особисті поїздки та влаштовано зустрічі з гістьми освітянами з України.

Широким руслом, і всіми доступними дорогами, поплили за старанням СКВОР-и книжки діаспорного видання в Україну, зокрема при допомозі Шкільної Ради Америки та товариства «Просвіта» в Чикаго. СКВОР співпрацює у проекті виставки діаспорної

літератури, яку підготовляє Союз Українок Америки на цю осінь у Львові та Києві. Більші кількості книжок вислано для роздачі представникам, головно Східної Діаспори, на Всеукраїнський Форум до Києва.

Започатковано виміни учнями між Україною й Канадою. Вчителі з Канади та ЗСА взяли участь у Канадсько-Українській Учительській Конференції у Києві – Львові – Чернівцях минулого року, як учасники й прелегенти. Організується проект праці із вийнятковими дітьми в Україні, а також – викладання англійської мови, яка так дуже потрібна із сьогоднішнім входом України у світ.

Чи СКВОР виконала покладене на неї завдання?

Кожне людське діло позначене рядом успіхів та невдач – бо ніщо не дається людям без труду та розчарувань. Далеко не вся українська молодь в діаспорі пройшла крізь систему українських шкіл, далеко не всі діти, а в першу чергу батьки, видержали натиск реальних обставин життя в чужонаціональному та чужому нам ідейно середовищі. Життя поза межами материка – це, на жаль, дуже рідке сито, і через нього висипається та йде на користь чужим – не лиш полова, але й багато доброго зерна.

Та все ж зусиллями УВС виховалося покоління, а сьогодні виховується вже може друге, а то й третє, чи й дальші, покоління свідомих українців поза Рідною Землею. Вони сьогодні замінюють батьків, чи дідів у школах, в яких самі вчилися, у церковному та громадському житті, вони й творять молоде покоління науковців-україністів, яке освідомляє про нашу правду – сильних і вчених світу цього від університетів Гарварду й Урбани (Постійна щорічна Конференція Українознавців) в ЗСА, до Меквори в Австралії. Ці ж випускники українських діаспорних шкіл, багаті досвідом свободи та обзнайомлені з механізмами діяння вільного світу – приїждять сьогодні з професійною допомогою Україні, тій небаченій досі Землі Батьків, яка перестала вже бути для них тільки казкою зі шкільної читанки.

СКВОР нав'язує саме порозуміння із Міністерством Освіти України п. Таланчуком. Можливо, що в майбутньому постануть і якісь тісніші зв'язки СКВОР-и із освітньою системою нашої Держави, яка має до створення нової національної школи. Та це ще питання майбутнього складу обставин.

Як не було б, українське шкільництво в діаспорі, як і сама діаспора, будуть завжди існувати і будуть виконувати необхідну функцію в цілості нашого державного відродження й розвитку. Бо все ж не можна заперечити, що муравлиний труд наших педагогів, разом зі зрозумінням громад – поклав міст понад найтемніші часи застою й

зневіри – та переніс скорби нашої духовости в серцях нових поколінь – щоб принести їх у дарі – відродженій Батьківщині.

Жарський Ед.

*У 25-річчя Світової Координаційної Виховно-Освітньої Ради (СКВОР). URL:
<https://www.ukrainianworldcongress.org/programs/education/skvor/u-25-richchya-svitovo%d1%97-koorinaczijno%d1%97-vihov/>
[б.д. (приблизно 1992 р.).]*

ЗЕНЬКОВСЬКИЙ ВАСИЛЬ ВАСИЛЬОВИЧ (1881-1962)

філософ, психолог, педагог, богослов

Народився в місті Проскурові (нині Хмельницький) в родині вчителя. Закінчив історико-філологічний факультет Київського університету Св. Володимира і був залишений працювати в університеті на кафедрі філософії (1900). 1910 р. став головою Київського товариства з вивчення релігії та філософії. 1912 р. захищає магістерську дисертацію «Проблеми психічної причинності», й інтерес до психології на певний час визначає напрям його творчих зусиль. 1915 р. вчений стає професором Київського університету Св. Володимира.

У революційні роки (1918 р.) був призначений міністром віросповідань в Українській державі, очолюваній гетьманом П.Скоропадським. Перебуваючи на посаді міністра, порушив важливе питання українізації богослужіння, перекладу Біблії і богослужбових книг українською мовою. За його ініціативи було скликано Український церковний Собор на якому було ухвалено рішення про те, що мир, толерантність і співробітництво мають стати основними імперативами церкви.

Після приходу до влади більшовиків вчений змушений був емігрувати, перебував спочатку в Югославії, згодом у Чехословаччині, а з 1926 р. – в Парижі. Брав активну участь у відкритті Паризького православного богословського інституту, де очолював кафедру філософії, а з 1944 р. і до самої смерті був деканом інституту.

Творчий шлях вченого був надзвичайно багатограним. Важко виділити в ньому чисто філософський, педагогічний чи богословський етап, бо вони органічно поєднувалися внаслідок глибокого знання вченим європейської науки й вітчизняна духовна традиція. Його творчість була пронизана філософським і світоглядним оптимізмом, вірою в те, що людина здатна поєднати пізнання і віру, розум і серце. Не випадково, аналізуючи розвиток дитячої психології, він велику увагу приділяє соціальному і релігійному аспектам. При цьому основним засобом «соціального засвоєння», за Зеньковським, виступає за творче сприйняття мови дитиною. Разом з мовою, він переконливо доводить, дитина засвоює цілу систему ідей, вірувань, розуміння світу і людини. «У мові відображається історія народу, його характер. Тому ніщо не може так добре і безпосередньо внести в народну душу, як мова, яка немовби всотує в себе музику народної душі». Учений виступав за широке її висвітлення у контексті всього культурного життя країни.

Основні праці: «Соціальне виховання, його завдання і шляхи» (1918), «Про соціальне виховання» (1920), «Психологія дитинства» (1924) та ін.

Василь Зеньковський

СОЦІАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ, ЙОГО ЗАВДАННЯ ТА ШЛЯХИ (уривки)

Питання народної освіти висуваються на перший план і набувають широкого державного значення. Народна освіта має стати загальною і обов'язковою, народна школа має бути загальнодоступною, повинна відкривати дорогу для продовження освіти; щаблі шкільної освіти повинні бути безперервними і поступово переходити одна до одної. Поряд із розвитком шкільної справи має бути поставлено на належну висоту також дошкільну та позашкільну освіту, як необхідні допоміжні фактори школи.

Демократизація життя потребує як розширення освіти, але вона різко і наполегливо ставить питання про його поглиблення; освіта має не тільки організовувати розум, не тільки прищеплювати знання та навички до розумової роботи: вона повинна також готувати до тієї громадянської самодіяльності, яку тепер вимагає від усіх нас життя. Освіта має сприяти як розквіту особистості, а й зробити її здатною до соціального життя, має підготувати до соціальної діяльності. Поки єдність державного життя організується зверху, окремі люди не відчують тієї гострої потреби солідарності, який від них вимагає демократичний лад. За демократичного ладу прогрес державного життя може лежати тільки на розвитку внутрішньої єдності, лише на зростанні внутрішньої солідарності в народі. <...>.

Виховання має відповідати на запити часу, має йти назустріч потребам життя та готувати людей нового складу, з іншими навичками, іншими поняттями. Це поглиблення виховання полягає в тому, що школа (як і інші органи виховання, звичайно) повинна взяти на себе завдання соціального виховання, повинна готувати не тільки освічених людей, не тільки ділових працівників, а й громадян, здатних до громадської роботи, натхнених ідеалами солідарності. Ми чекаємо не лише розширення школи, не лише тих реформ, які забезпечать загальнодоступність та єдність школи, але ми чекаємо і на внутрішню реформу шкільної справи, її поглиблення та наближення до життя. Школа має стати органом як розумової освіти, а й органом соціального виховання, стати носієм вищих ідеалів громадськості і справжнім знаряддям соціального прогресу.

Зростання педагогічної думки привело до визнання того, що будь-яка програма повинна пристосовуватися до особи дитини, повинна взагалі індивідуалізуватися. Але крім цього принципу індивідуалізації освіти та виховання, педагогічна думка дедалі більше усвідомлювала те, що немає і не повинно бути одного спільного ідеалу у вихованні, що кожна особистість має свої індивідуальні особливості, свій шлях індивідуального розвитку. Культ індивідуальності, розвиваючись дедалі далі, доходив до крайності і ставив під сумнів необхідність самої школи, як спільної організації освіти, однаковою всім вихованців школи. <...>.

Але ця індивідуалістична течія в педагогіці, що ставила в центрі всієї дитини та її індивідуальні запити, неминуче викликала реакцію, — і серед різних педагогічних течій, які були обумовлені цією реакцією, одним із найцікавіших був напрямок, відомий під назвою *соціальна педагогіка*⁸³. <...>. Організація виховання має відповідати дійсності, адже сенс свідомої організації виховання означає лише одне, щось несвідоме, випадкове вплив суспільства на дітей, яке має місце в суспільстві, має стати свідомим і планомірним. Отже, організація виховання має виходити не від окремої дитини, а від соціальної цілої, від тієї соціальної взаємодії, яка лежить в основі всього розвитку дитини. Але це означає разом з тим, що ідеали виховання належать не до окремої, штучно ізольованої особистості, а до соціального цілого. Особистість ніколи не може досягти ідеалу поза суспільством, ідеальна дійсність, до здійснення якої прагне виховання, включає сукупність людей, соціальну єдність. З іншого боку, соціальний сенс виховного впливу виявляється в тому, що ми готуємо дитину для життя, а не для якоїсь штучної, оранжерейної обстановки, а це означає, що ми повинні насамперед сприяти розвитку в дитині соціальних сил її душі, розвитку в ній духу солідарності. Це анітрохи не усуває і не відсуває завдань розвитку індивідуальних здібностей та особливостей дитини, *але лише надає цьому завданню нового змісту*⁸⁴. Розвивати сили та особливості дитини потрібно не для неї самої (чи держави), але й для соціального цілого. Адже лише у суспільстві, у соціальному спілкуванні кожен із нас стає людиною, і лише живучи для суспільства, ми розвиваємо свої індивідуальні сили. <...>.

Але соціальне виховання не можна поєднувати також із національним вихованням, як це часто має місце в Німеччині. Національне виховання полягає в тому, що ми можливо глибше переймаємося національною творчістю, переймаємося історичними звітами минулих поколінь та одушевлюємо нашу діяльність ними. Національне виховання наповнює нашу душу національним змістом, головним чином через мову та літературу, вводить нас у розуміння природи, економічного життя, усіх форм культурного життя нашої Батьківщини та робить нас здатними бути свідомими та корисними громадянами своєї країни. Таким чином, соціальне виховання наближається за своїми завданнями до національного виховання, але воно стоїть вище за нього і захоплює душу дитини ширше і глибше. Національне виховання обмежує кругозір дитини межами національності і привчає дитину бачити у її національності як найдорожче, а й найкраще явище у світі. На цьому шляху (<...>) дуже легко виникає небезпека прищепити душі дитини вузький

⁸³ Курсив В.В.Зеньковського.

⁸⁴ Курсив В.В.Зеньковського.

націоналізм і навіть шовінізм, зневажливе ставлення до інших національностей, національна зарозумілість. Любов до рідної країни <...>. Уберегтися від небезпеки вузького націоналізму національне виховання може лише в тому випадку, якщо воно спиратиметься на правильно поставлене соціальне виховання, якщо любов до своєї країни, знання її сучасного стану та історії поєднуюватиметься з вихованням духу солідарності, з розумінням цінності людського спілкування. Дух братства, дух солідарності, що ідеально одушевлює соціальне виховання, єдино здатний захистити національне виховання від небезпеки, що стоїть перед ним. Виховання має бути національним, воно має прилучати людину до історичної роботи її країни, має пов'язувати її з рідною країною та розвивати свідомість її обов'язку перед своєю Батьківщиною, але саме тому, що національне виховання необхідне, ще більше необхідне соціальне виховання, яке розвиває вищі сили людської душі – дух братерства та взаємодопомоги. <...>. Космополітизм полягає у запереченні національності, тим часом як «братство народів» якраз передбачає збереження кожним народом його національних властивостей і особливостей і руйнує лише ті перегородки, які заважають народам стати братерськими відносинами один до одного. Якщо колись людству судиться досягти братерства народів, це може бути лише результатом широкої постановки соціального виховання, що розвиває дух солідарності¹.

Соціальне виховання має стати могутнім фактором прогресу <...>. Людина ніколи не може бути зрозуміла поза її соціальними зв'язками, поза соціальним середовищем, але й педагогічний вплив не може бути вдалим, якщо воно трактуватиме дитину як замкнуту індивідуальність. У самому педагогічному впливі є своя соціально-психічна стихія, яка має бути висунута на першому плані, щоб педагогічний вплив був більш продуктивним. Таким чином, соціальне виховання має своє значення не тільки для вироблення в кожному з нас соціальної активності, але воно може стати головною та основною формою педагогічного впливу, через яку інші форми виховання більше досягають своєї мети².

Істотною особливістю будь-якого соціального факту є, таким чином, певна єдність, що зближує окремих людей. Єдність це може бути випадковою (як це буває, наприклад, у натовпі) і тому легко розпадається. Усі невідповідні єдності ми, з одним соціологом, називатимемо корпораціями, протиставляючи їм натовп. Але й серед корпорацій ми маємо розрізняти такі, що створюються нами, за нашим почином (наприклад, «комітет з влаштування обласного музею» або постійніші — споживче товариство, партії, секти тощо), — такі корпорації, які мають міцне історичне існування. Серед останніх знову-таки слід розрізняти корпорації, які охоплюють лише певний час нашого життя (навчальний

заклад, військова служба тощо), та такі, що охоплюють все наше життя (держава, нація, церква, сім'я тощо).

Всі ці різні види соціального спілкування, як бачимо, відрізняються один від іншого стійкістю і глибиною тієї єдності, що у них встановлюється. Наголосимо ще раз: *мова є могутнім фактором соціального спілкування*⁸⁵, але не створює соціальну єдність, а її лише висловлює. Тим часом нам необхідно собі усвідомити, як створюється соціальна єдність, починаючи від найпростіших і закінчуючи складними його формами.

Зрозуміло само собою, що соціальна єдність має психічний характер, що вона є там, де є зрозуміле або слабке, але все ж таки певне свідомість цієї єдності в учасників соціального цілого. Свідомість приналежності моєї до соціального цілого єдино служить ознакою того, що ця єдність насамперед для самого себе, для своїх членів, і поки що цього немає — хоча б у найглухішій формі, доти немає й суспільства, а є просто сума людей. Як виявляє один соціолог, суспільство є там, де є соціальна взаємодія; сума людей стає суспільством з того моменту, як психіка кожної людини буде втягнута у загальне соціальне почуття, рух чи настрої.

Нині усі ми беремо участь у багатьох соціальних колах. У нас є політичне, національне, релігійне життя; кожен із нас має власну професію, має сім'ю, бере участь у різних суспільствах, читає певні газети, журнали, книжки, взагалі приходить у зіткнення з різними соціальними колами. У кожному з нас ніби схрещуються ці різні соціальні кола, і в кожному з них ми маємо особливу роль³.

*<...> правильно зрозуміле завдання виховання*⁸⁶ полягає у піднятті активності шляхом звільнення та розвитку емоційного життя. Тільки на основі вмілого емоційного виховання розвиток волі та розвиток розуму не порушують рівноваги психічних сил особистості та не ведуть до однобічності. Все велике значення розумового розвитку може бути зведено ні до чого, якщо в особистості ослаблено емоційне життя <...>. Але якщо розумове життя одухотворене живими почуттями, якщо емоційна сфера багата, пружна і вільна у своїх проявах, вона запалює в особистості, в її розумовій діяльності такий вогонь наснаги, який надає велику діяльність!

Правильна постановка соціального виховання повинна зважати на ці загальні умови педагогічної роботи <...>.

До соціальної творчості ми стаємо здатні лише у тому випадку, якщо ми усвідомлюємо цінність соціального спілкування, усією істотою прагнемо до нього; лише

⁸⁵ Курсив В.В.Зеньковського.

⁸⁶ Курсив В.В.Зеньковського.

на основі живого та повного справжнім наснагою соціального досвіду можлива соціальна творчість. І тоді нам, звичайно, треба знати важливі соціальні знання та глибоко розуміти соціальний устрій. Потрібно точно і прямо сказати, що в галузі соціального виховання інтелектуалізм, односторонній і розвиток розуму нічого сам по собі не може дати. Центр тяжкості у соціальному вихованні (як і вихованні індивідуальної сторони особистості) повинен лежати у розвитку активності⁴.

Сучасні дошкільні заклади — це найрадісніше, найплідніше і найживіше явище в системі народної освіти. Звідси ллється світло у сучасній педагогіці, звідси йдуть її найкращі ідеї. Перебудова всієї шкільної системи на прикладі принципів дошкільного виховання — це найкраще, чого можна прагнути.

Школа ніколи не повинна забувати про те місце, яке вона займає у соціальному розвитку дитини. Здебільшого школа є для дитини першим широким соціальним середовищем, в яке вона потрапляє після сім'ї⁸⁷, — і в цьому новому соціальному середовищі часто вперше знаходять собі можливість задоволення загальних соціальних запитів дітей. Це поза педагогічне соціальне спілкування дітей не тільки не може бути усунуте, але навпаки воно має стати підмогою для шкільної справи. <...>. Кожен клас є як би маленькою громадою, що самоврядує, всі класи разом утворюють «державу». Діти не тільки розвивають соціальну активність, але вони готуються і до майбутнього політичного життя, привчаються до відповідальності, навчаються дисципліни та ін. <...>. Корисно, звичайно, для дитини з дитинства привчати до суспільної відповідальності, але не менш корисно, а по суті і завжди необхідно жити почуттям солідарності⁵. <...>.

В.В.Зеньковський

Про соціальне виховання. К.: Друкарня Всеукр. Кооп. Вид. Союзу, 1920. С. 6-7. 64 с.

Василь Зеньковський

ПСИХОЛОГІЯ ДИТИНСТВА (уривок)

У системі наук про дитину («педології») психології дитинства, звичайно, має належати центральне місце⁸⁸, і якщо в даний час психологія дитинства не займає такого місця, якщо її висновки, її принципи поки не надають керівного впливу на інші науки про дитину, то це, з одного боку, є слабким розвитком загальної антропології (загального

⁸⁷ Курсив В.В.Зеньковського.

⁸⁸ Курсив В.В.Зеньковського.

вчення про людину), з іншого боку — повільним розвитком самої психології дитинства. Але принципово ключ до дитинства, до теоретичних і практичних проблем його полягає в психічній своєрідності дитинства⁶.

Естетичне життя дитини чудове своїм універсалізмом — і цим найбільш відмінна вона від естетичного життя дорослих: все прекрасне, якою б воно не була формою, приваблює і захоплює дитину. Дитя любить і музику, і казку, і малювання, і ліплення, і танці, і сценічні уявлення. Дитині зовсім чужа риса, що так часто зустрічається у дорослих: дитина не знає нашого зосередження на одному-двох видах мистецтва - вона любить усі види мистецтва.

Цей процес, звісно, має позитивне значення, оскільки свідомість є справжнім знаряддям доступного нам творчості, стає справжньої сферою доступної нам свободи. Дитинство має поступитися своїм місцем іншим фазам у розвитку людини, але тим важливіше для нас, щоб кожен із нас пережив своє дитинство, як «золотий час» життя. Поезія дитинства не повторюється, не повторюється і свобода психічного розвитку, яка дає можливість кожному знайти свою індивідуальність, дану нам у дитинстві. Тим важливіше тому дати можливість усім дітям пережити нормально своє дитинство — таким має бути завдання нашого часу, якщо воно хоче дійсно бути «віком дитини».

В.В.Зеньківський

Психологія дитинства. Лейпціг: Лейпциг: Вид-во «Співробітник». 1924. 348 с.

Примітки

1. Зеньковський В.В. Соціальне виховання, його завдання та шляхи. Про соціальне виховання. К.: Друкарня Всеукр. Кооп. Вид. Союзу, 1920. С.6-7. 64 с.
2. Там само. С. 12.
3. Там само. С. 21.
4. Там само. С. 36-37.
5. Там само. С. 49.
6. Зеньківський В.В. Психологія дитинства. Лейпціг: Лейпциг: Вид-во «Співробітник». 1924. С. 10.

ЗЯЗІОН ІВАН АНДРІЙОВИЧ

(1938-2014)

видатний український педагог, філософ, дійсний член Національної академії педагогічних наук України, Заслужений працівник вищої школи УРСР, доктор філософських наук, професор

Народився 3 березня 1938 р. селі Пашківка, Ніжинського району, Чернігівської області в родині колгоспників. 1952 р., після закінчення з відзнакою семирічної Пашківського і середньої Галицької загальноосвітньої шкіл, у 1955 р. розпочав трудову діяльність на посаді завідувача сільського клубу. Протягом 1955-1956 років працював завідувачем будинку культури у с. Пашківка, колгоспником у колгоспі «Перемога», с.

Пашківка. Від 1956-1958 рр. – учень гірничо-промислового училища № 5 м.Свердловськ Луганської області. 1958-1959 рр. – вихователь у гірничо-промисловому училищі № 5 міста Свердловськ Луганської області. Від 1959 р. – заступник директора з культурно-масової роботи гірничопромислової школи №72 м. Володарка Свердловського р-ну Луганської області. Закінчивши Київський університет імені Т. Г. Шевченка (1965), почав працювати асистентом кафедри філософії Дніпропетровського сільськогосподарського інституту.

Від 1966 по 1968 рр. – аспірант кафедри філософії Київського університету імені Т.Г. Шевченка. З листопада 1968 р. - старший викладач кафедри філософії Театрального інституту імені І. Карпенка-Карого (м. Київ). Від лютого 1970 р. по лютий 1971 рр. – завідувач лабораторії творчих процесів Театру опери і балету імені Т. Г. Шевченка (Київ).

Протягом 1975-1990 років – ректор Полтавського педагогічного інституту імені В.Г. Короленка. Від вересня 1990 р. до травня 1992 р. – Міністр народної освіти України. 1992-1993 р. – завідувач лабораторії естетичного виховання Інституту педагогіки Міністерства народної освіти України.

Протягом 1993-2014 років – директор Інституту професійно-технічної освіти НАПН України (нині - Інституту професійної освіти та освіти дорослих імені І.Зязюна НАПН України).

Автор понад 350 наукових праць, серед яких підручники, навчальні та навчально-методичні посібники, монографії з проблем педагогічної майстерності, неперервної професійної освіти, етики та естетики, теорії української та зарубіжної культури, зокрема: «Основы педагогического мастерства» (1987, 1989); «Педагогічна майстерність» (1997); «Краса педагогічної дії» (1998); «Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи» (2000); «Педагогіка добра» (2000).

Помер раптово 9 серпня 2014 р.

Іван Зязюн

ФІЛОСОФІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ АНТРОПОЛОГІЇ⁸⁹

Безумний той, хто не вміючи керувати собою, хоче керувати іншими

Публілій Сіра⁹⁰

Антропологія є сукупністю наукових дисциплін, що вивчає людство і людину на всіх етапах їх історичного розвитку. Зосереджуючи увагу на біологічній і культурній диференціації різних груп людей, виокремлюючи у цих групах людину-індивіда, людину-суб'єкта, людину-особистість, людину-Людину, антропологічні дисципліни об'єднуються низкою наукових принципів і методологічних підходів, серед яких особливе місце посідає принцип холізму, що передбачає багатоаспектний аналіз об'єкта наукового дослідження. Антропологія педагогічна (поряд із культурною, етнографічною, лінгвістичною, соціологічною, історичною та ін.) розгортає наукове осмислення людини в координатах її освіти, виховання, учіння. Це теорія цілісної особистості, що реалізує ідею «особистості, яка розвивається в світі, який також розвивається». Серед актуальних проблем

⁸⁹ Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: монографія. Київ–Черкаси : В-во ЧНУ, 2008. 520 с.

⁹⁰ Давньоримський поет. Жемчужины мысли. К.: «Вища школа», 1990. С. 44. 358 с.

антропології вчені виокремлюють питання повноцінного розвитку особистості, формування її ціннісних орієнтирів, психологічного захисту, збереження психічного здоров'я, створення сприятливих умов для її розвитку і саморозвитку. Для їх розв'язання повинен бути задіяний антропологічний потенціал всієї системи освіти.

Кожна епоха відрізняється своїм філософським баченням людини, своїми ідеально-прогностичними уявленнями про неї і освітньо-виховними моделями її поступу. Впродовж всієї історії розвитку людства відбувалися зміни філософсько-антропологічного базису освіти, пов'язаних зі зміною як уявлень про людину, так і методів, способів, дидактичних принципів її освіти і учіння. Наш час, з його стрімким втручанням у зміст і цілі духовного людського розвитку, не залишається осторонь новітніх проєктивних завбачень прогресивних змін людини на перетині тисячоліть і їхньої пролонгованості у майбутні цивілізаційні епохи.

Природа наділила людину постійною здатністю бути у суперечностях і протилежностях між минулим та сучасним і намаганням їх вирішити лише ідеальним майбутнім. Однак досягнення ідеалу є поверненням до протилежностей. Досягнувши свободи у сходженні до цілі, людина, як правило, тікає від цієї свободи.

У наш час, не дивлячись на множину корисних напрацювань, що склалися впродовж віків, утворена традиційна модель освіти, базована на принципах сцієнтизму (здобування знань лише за рахунок конкретнонаукових методів, а гуманітарна наука залишається поза орієнтацією людини), монологізму, авторитарності й утилітарності, на уявленнях про одновимірну «людину-функцію», себе вичерпала. На початку третього тисячоліття педагогічна наука намагається знайти і сформулювати ту базисну засаду, на якій уможливиться побудова сучасної моделі освіти. Науково-педагогічне співтовариство все більше усвідомлює, що розв'язання цієї проблеми знаходиться в площині нового філософського погляду на людину.

Чітко означена криза традиційної моделі освіти викликала народження нових ідей теоретиків філософії, філософії освіти, педагогіки, психології, соціології. Останнім часом активно ведеться розробка філософсько-антропологічних основ сучасної освіти³. І хоч серед вчених немає єдності в питаннях філософського трактування антропології та її відносин з педагогічною антропологією, чітко визначилися теоретичні підходи до проблеми. Зокрема, частина дослідників схиляється до думки, що філософський підхід до антропології (так звана філософська антропологія), засновником якої вважається М. Шелер, зводиться до філософської течії. Інші знаходять у М. Шелера ідею про філософську антропологію як мета-філософську теорію про людину, її сутність, закономірності розвитку та саморозвитку.

У подібності поглядів на природу людини загальна антропологічна ідея, присутня у філософських концепціях, дає можливість об'єднати їх у більш широкий філософсько-антропологічний напрям. У філософії і філософії освіти європейських дослідників представлені різні класифікації філософсько-антропологічних концепцій. Зокрема у філософській антропології виокремлюються такі напрямки: трансцендентальний, персоналістський, натуралістичний, феноменологічний та ін.

Різні філософсько-антропологічні концепції виражають певну філософську позицію і в освітній сфері людини. Саме філософська антропологія привернула увагу вчених-педагогів до відкритості людини світові, до її прагнення не лише до адаптації в суспільстві, але й до самозміни, самоздійснення, самоідентифікації. В основі будь-якої педагогічної доктрини імпліцитно закладені, поряд з природно-науковими, психологічними, ті чи інші філософські ідеї про людину. Філософська антропологія уособлює в собі не лише універсальне історико-філософське знання про проблеми буття і сутності людини в контексті різних філософських шкіл і напрямів⁶, також системне, цілісне, всеоб'ємне знання про людину у цілевизначенні рефлексії, як пізнання себе. Воно є одним з головних джерел педагогічної антропології, яка в свою чергу виступає фундаментом всієї будови педагогіки.

Послугуючись філософським знанням, педагогічна антропологія вбачає в людині, з погляду педагогічної науки, не лише предмет освіти, виховання, учіння, а й супутні їм за природою людини, її сутністю та існуванням процеси, програмовані іменниковою багатофункціональною приставкою само-: самоосвіта, самовиховання, самоучіння тощо. У процесах само- з необхідністю запрограмований самодостатній для кожної людини регулятив - управління своїми власними діями в багатьох видах і формах діяльності, які матеріалізуються лише в контексті «само» за допомогою самокерування. Про це слушно зауважив Тейяр де Шарден: «З огляду на наші переконання - рефлексія - набула свідомістю здібність зосередитися на самому собі (як суб'єкті дії - / 3.) і оволодіти самим собою як предметом, якому властива своя специфічна стійкість і своє специфічне значення, - здібність уже не просто пізнавати, а пізнавати самого себе; не просто знати, а знати, що знаєш. Шляхом цієї індивідуалізації самого себе у власній внутрішності живий елемент, до цього розпорошений і розділений в невиразному колі сприймань і дій, вперше перетворився на точковий центр, в якому всі уявлення і досвід пов'язуються і скріплюються в єдине ціле, усвідомлюючи свою організацію».

Інтерпретуючи філософсько-педагогічні ідеї в контексті педагогіки, педагогічна антропологія досліджує різні концепції освіти в розрізі природи людини, її місця в світі в цілому, і в структурі освіти, зокрема. Вона дає педагогіці, послугуючись різними

філософсько-антропологічними ідеями, відповідь на питання: ким є людина - метою, чи засобом, чи вона об'єкт, чи суб'єкт педагогічних відносин в процесі учіння? При цьому вона може розумітися й оцінюватися як особистість (ціль самої себе), як істота, що реалізує себе в різноманітному, свободному і творчому спілкуванні з іншими, або як автоматизований, автономний і безособистісний індивід.

Слід наголосити, що теоретики педагогіки неодноразово зверталися до проблеми типології базових моделей освіти, вибудованих на різних засадах. Вони давали змогу орієнтуватися у «безкінечній» різноманітності педагогічних концепцій, технологій, методик, систем. Що ж до намагань систематизації педагогічних течій і типологізації педагогічних парадигм на всебічній філософсько-парадигмальній основі, то їх бракувало. Спостерігаються безпідставні намагання звузити філософське осмислення антропологічної проблематики до окремішмих складової поряд з психологічною, соціальною, культурною. Обходять увагою тезу, що філософія - це і любомудрість, а не лише наукова галузь.

Філософські ідеї, крім всього іншого, поряд з психологічними, культурологічними, соціальними, психофізіологічними тощо, прямо й опосередковано закладені в основу будь-якої педагогічної доктрини. Саме філософські знання дають педагогічній антропології загальні уявлення про людину, її природу і місце в світі і водночас є базисом педагогічних поглядів на сутність, цілі і завдання педагогіки. У різних філософських вченнях - екзистенціалізмі, прагматизмі, персоналізмі, неотомізмі, діалектичному матеріалізмі та ін. присутня і антропологічна складова.

Варіативність, як системно утворювальна основа сучасної освіти, виявляється в множині існуючих альтернативних і нерідко конкуруючих між собою концепцій освіти, які спираються на різні філософсько-методологічні підходи і присутній в їхній внутрішності антропологічний компонент. Не можна не погодитися з думкою дослідників про те, що в існуючій альтернативності небезпідставно передбачаються наявні уможливлення розв'язання проблем сучасної освіти. Такий підхід стає прийнятним для використання в педагогічній практиці різних, зокрема і зарубіжних, концепцій, а також для виявлення тих граничних філософсько-антропологічних засад, на яких може вибудовуватися сучасна модель освіти. У побудові цієї моделі не слід обходити увагою вже усталені педагогічні напрями зі своїми філософсько-антропологічними підходами до освіти, виховання, учіння. Серед них виокремлюються як бінарні опозиції за зовнішніми, або внутрішніми детермінаціями людини: теологічні - духовноетичні, культурологічні-феноменологічні, аксиологічні-екзистенціальні, когнітивістські-рефлексивні, соціометричні-індивідуалістські, натуралістичні-постмодерністські, біхевіористичні-

герменевтичні, психоаналітичні - психолого-гуманістичні та ін. Важливо наголосити, що кожен педагогічний напрям відображує, зазвичай, певний філософсько-антропологічний підхід до освіти, певні уявлення про людину і її становлення та розвиток у процесі освіти.

Різномірні педагогічні концепції, будучи прямо протилежними у розумінні природи людини і її освіти, не дивлячись на свою сталу однобічність, гармонійно доповнюють і збагачують одна одну, створюючи цілісний і багатогранний образ людини, на який орієнтується сучасна педагогіка. Така класифікація досить умовна і, зрозуміло, не відображує всієї багатоманітності концепцій, напрацьованих на різних континентах і в різних державах світу.

На основі двох провідних педагогічних парадигм - об'єктної і суб'єктної - можна розпочати класифікацію і типологізацію концепцій освіти. Ця системно утворювальна ідея може зреалізуватися завдяки філософсько-антропологічному принципу, що відображує відношення до людини як до об'єкта і/чи суб'єкта освіти. В об'єктній парадигмі і складових її педагогічних напрямів акцент робиться на цілеспрямований вплив на учня в умовах більш чи менш строго керованої педагогічної системи. Суб'єктна парадигма акцентує увагу, на відміну від об'єктної, на основі вільного саморозвитку особистості, її самокеруванні. У такий спосіб бінарність об'єктної і суб'єктної парадигм уможливорює умовне представлення двох протилежних моделей освіти. Перша модель передбачає переважно пасивну позицію людини-об'єкта в освітньому процесі, цілеспрямовану на її адаптацію й інтеграцію в суспільство і культуру при диктатурній позиції педагога у відносинах з учнями. Друга модель орієнтовна на особистість, її переважно індивідуальний саморозвиток, самозміну, самокерування і рівність та рівнозначність у стосунках з педагогом, з урахуванням віку учня і рівня розвитку різновидів його досвіду. Кожен учень-суб'єкт є активним учасником педагогічного процесу з впливом на самого себе і свій вибір.

Сутність об'єктивного підходу в освіті полягає в тому, що людина розуміється як істота зовнішньо детермінована, залежна від об'єктивних сфер, принципів і норм, як продукт природи, суспільства, культури. Суб'єктний підхід розглядає людину як повністю чи в основному автономну і вільну істоту, сутність якої виводиться з самої людини, із суб'єктивного "Я". Кожен із цих двох підходів має право на науковий аналіз уже фактом свого існування. Водночас, кожен із цих підходів - правильний, але кожний, по-своєму - обмежений, оскільки відображає певну однобічність людини, не розглядаючи її як цілісну істоту, яка виступає і об'єктом і суб'єктом педагогічних відносин. Ідея інтегрованого педагогічно-антропологічного знання, пізнання людини в її цілісності поки що декларується. В той же час у педагогічній науці відбувається усвідомлення багато якісної

людини, акцентується осмислення її як діалектичної єдності суб'єктивного і об'єктивного, інтелектуального і емоційно-почуттєвого, раціонально-почуттєвого і ірраціонального, тілесного і духовного, природного і соціального. Людина утримує в собі одночасність суб'єкта і об'єкта керування, конкретну єдність минулого і майбутнього через миттєвість сьогочасного. Самокерування є неодмінною складовою саморозвитку, зокрема в освітньому процесі, що відбивається поняттями самоучіння і самовиховання. Механізм самоучіння, наприклад, приводиться в дію суперечністю між сформованим активним пізнавальним інтересом і рівнем розвитку особистості, недостатнім для задоволення цього інтересу. Безпосередньою мотивацією до самоучіння є зміна ставлення суб'єкта учіння до самого себе і до своєї діяльності, усвідомлення власної здібності виходити за межі заданого, творчо себе самоудосконалювати. Прагнення задовольнити активний пізнавальний інтерес стає джерелом діяльності, оцінка результатів якої супроводжується формуванням нового смислотворного мотиву і завершується постановкою нових цілей.

Відзначаючи тісний взаємозв'язок самоучіння і саморозвитку, зауважимо, що вони - продукт учіння і вищий рівень пізнавальної діяльності, як готовність особистості виходити за межі навчальних завдань, із пред'явленням до себе вимог, зумовлених усвідомленням своїх можливостей, новим ставленням до себе і своєї діяльності.

Відкрита модель людини і освіти базується не лише на новій суб'єктній (гуманістичній) парадигмі, вона включає і елементи попередньої системи, базованої на об'єктній парадигмі, поєднуючи в собі інтереси як загальнолюдські, так і окремої особистості з її ексклюзивними духовними параметрами. Було б великою помилкою руйнувати традиційну (об'єктну) парадигму освіти, оскільки вона, зреалізувавшись у педагогічній практиці не лише в Україні, ай в усіх європейських країнах, забезпечила успіхи європейської культури і цивілізації. Зруйнувати цю систему освіти до підвалин означає знищити і самі підвалини. Ідеться не лише про революційну, але про поступову зміну філософсько-антропологічних основ педагогіки, про створення єдиного педагогічно-антропологічного простору на основі інтеграції об'єктної і суб'єктної парадигм, яка витікає з об'єктно-суб'єктної природи людини. Під таким простором розуміється педагогічно створюване об'єктивне і суб'єктивне середовище, первісно підпорядковані дитині як унікальній і неповторній особистості, яка включає діалектично взаємозв'язані процеси її інтеграції, адаптації, індивідуалізації і персоналізації.

Для проективно створюваної дійсності характерні не стільки заперечення і відхилення попереднього педагогічного досвіду, скільки орієнтація на зближення і злиття у відкритій освітній моделі різних педагогічно-антропологічних традицій, покликаних забезпечувати комфортне входження кожної дитини на природовідповідних началах у

повсякчас розширюваний і ускладнюваний світ знань. З метою гармонізації її життя і забезпечення різнобічного розвитку в освіті мають співіснувати орієнтації і на зовнішній, і на внутрішній світ дитини. Розроблювана у такий спосіб антропологічна модель освіти покликана забезпечити успішність її учіння і можливість становлення та розвитку унікальної особистості, здатної до діалогу, до розуміння інших людей і інших культур, до активного творення і перетворення як зовнішнього, так і свого внутрішнього світу, з усвідомленням відповідальності за наслідки своїх дій. Відповідно, цілі і завдання освіти, її зміст, методи, засоби і форми органічно повинні включатися в цілісний педагогічноантропологічний простір, зумовлюваний різними, доповнюючими один одного філософсько-антропологічними підходами.

Евристичне значення парадигмальної концептуалізації і систематизації концепцій освіти на філософсько-антропологічній основі полягає в тому, що дає уявлення про ту чи іншу модель освіти з погляду її фундаментальної основи, якою завжди в освітньому просторі є дитина. Цілісний філософський образ людини дає можливість розглядати освіту як складову частину діалектичного процесу її становлення і розвитку біо-психосоціокультурної істоти і встановити відповідну природну ієрархію всіх складових освітнього процесу. У цьому випадку сучасна модель освіти зберігає знання про кращі досягнення людства, повагу до них, орієнтує пошук наступності в освіті.

Зязюн І. А.

Філософія педагогічної дії: монографія. Київ–Черкаси : В-во ЧНУ, 2008. 520 с.

Примітки

¹ Друкується за виданням: Івана Зязюна. Філософія педагогічної дії: монографія. Київ–Черкаси : В-во ЧНУ, 2008. 520 с.

Текст (у скороченні) передруковується вперше з 2008 р.

Оригінальна концепція людини за Іваном Зязюном викладена у його фундаментальній праці «Філософія педагогічної дії», опублікованій у 2008 році. Іван Андрійович Зязюн розглядав педагогіку як антропологічну науку, що вивчає людину у всій її цілісності – духовній, моральній, інтелектуальній та естетичній.

Філософія педагогічної діяльності, за Зязюном, полягає у створенні умов для гармонійного розвитку особистості, враховуючи загальні закони розвитку людини і суспільства. Він підкреслював, що сутність педагогіки полягає не лише у передачі знань, а й у формуванні духовності, моральності та естетичного смаку. Зязюн акцентував увагу на тому, що педагогічна дія має базуватися на гуманістичних принципах, які розкривають унікальність кожної людини.

Педагогіка, за І. Зязюном, не обмежується теоретичними концепціями, а має глибоку практичну спрямованість. Вона повинна вивчати реальні процеси виховання і навчання, а також пропонувати конкретні шляхи розвитку учня і вчителя. Концепція Зязюна акцентує увагу на досягненні вершин людського розвитку – як духовного, так і професійного – через систему виховання, що поєднує культуру, етику та педагогічну майстерність.

Таким чином, Іван Зязюн вважав, що педагогіка повинна бути не лише наукою про виховання, а й практичним інструментом, який допомагає суспільству розвиватися, формуючи морально і духовно багатих людей. Педагогіка, на його думку, повинна забезпечувати гармонійне існування людини в суспільстві, розкриваючи її потенціал і сприяючи досягненню індивідуальної досконалості.

КОРОЛЕНКО ВОЛОДИМИР ГАЛАКТИОНОВИЧ

(1853-1921)

письменник українсько-польського походження, журналіст, публіцист,
літературний редактор, громадський діяч

Народився 27 липня 1853 р. в м. Житомирі в родині повітового судді. Навчався в приватному польському пансіоні, а потім в 1-й Житомирській гімназії, згодом – у Рівненській приватній гімназії. Після її закінчення 1871 р. із срібною медаллю, здобував вищу в технологічному інституті (С.-Петербург), внаслідок нестачі коштів працював ізнову навчався в Москві, в Петровсько-Розумовській землеробській академії. У 1870-х рр. зблизився з діячами революційного народництва.

За політичну неблагонадійність його було заарештовано. Протягом 1879-1885 рр. – неодноразова притягався до судової відповідальності і перебував в ув'язненні, на засланні (спочатку Вятська губернія, потім Сибір), але це не зламало його. 1886 р. вийшла його перша книга *«Нариси та оповідання»*, яка дістала захоплений відгук А. Чехова. Справжнім тріумфом став наступний твір – повість *«Сліпий музикант»* (1886).

1888 р. побачила світ його стаття *«Кілька думок про націоналізм»*, в якій він визнає національність первинним фактом, що супроводжує кожного від народження і накладає свій відбиток, *«природно, неминуче та безпосередньо»*. 1898 р. виходить інший твір *«Війна, вітчизна і людство (Листи в питаннях нашого часу)»*, де розкрито погляди письменника на проблему українського культурного націоналізму.

Після заслання у Нижньому Новгороді, С.-Петербурзі, останні 20 років свого життя, від 1901 р. – в Полтаві, де помер у голоді і злиднях, принципово відмовившись від призначеного радянською владою Полтави продовольчого забезпечення.

Помер 25 грудня 1921 р., похований у м. Полтава.

Володимир Короленко

КІЛЬКА ДУМОК ПРО НАЦІОНАЛІЗМ⁹¹

(уривок)

Незмінно виступаючи на захист пригнобленого українського народу, Володимир Короленко в той же час на чільне місце ставив не саму по собі національну приналежність тієї чи іншої людини, а її ідейну позицію. *Проблеми національної культури повинні вирішуватися «на ґрунті спільної волі...»*⁹².

⁹¹Короленко В. Г. Несколько мыслей о национализме (Отрывок). Война пером; сост., вступ. ст. и примеч. М. А. Соколовой. М. : Сов. Россия, 1988.

⁹² Короленко В. Г. Несколько мыслей о национализме (Отрывок). Война пером; сост., вступ. ст. и примеч. М. А. Соколовой. М. : Сов. Россия, 1988. С. 301–308.

Дана думка більш детально була розкрита Короленком у статті «Кілька думок про націоналізм», у якій він визнає національність первинним фактом, що супроводжує кожного від народження і накладає свій відбиток, природно, неминуче та безпосередньо. Мислитель зазначає: *«Ми народилися в конкретній країні, дихали з народження її повітрям, дивилися на її убогу, сумну, але деколи і прекрасну природу, висловлювали свої почуття звуками її мови, першу свою любов, і свій перший гнів, і всі інші відчуття віддали представникам нашої ж національності. Це факт, який, звичайно, не може не позначитися на нашому душевному ладі й на усій поведінці»*⁹³.

Однак, на думку Володимира Короленка, націоналізм не повинен заважати кожному з нас бачити свої недоліки і чужі достоїнства, адже *«він залягає в глибині душі якимось вузликом відчуттів, внаслідок яких наші недоліки нам ближчі й болючіші, а наші чесноти, коли вони проявляються в дії, – теж ближчі й приємніші. Й усі разом – достоїнства та недоліки – відчуються нами безпосередніше й інтенсивніше, ніж властивості інших народів...»*⁹⁴.

*«Водночас це не повинно змушувати нас любити і прославляти недоліки лише тому, що вони наші, й заперечувати чужі достоїнства, тому що вони чужі... І перш за все людина, у якої в душі є істинне відчуття національної гідності, – не стане випинати його на шкоду іншим, так само, як не стане випинати свою, ніким ще не порушену «честь»*⁹⁵.

Поруч з поняттям «націоналізм» у статті «Кілька думок про націоналізм» Володимир Короленко виокремлює й поняття «патріотизм», зазначаючи, що *«є люди, які міркують про добро і зло, про людяне і нелюдське, про істину і брехню, приурочуючи ці визначення неминуче і безпосередньо до рідного середовища і рідного краю... І є патріоти, які носять ковчег свого патріотизму, як бретер (затятий дуелянт – П.К., Я. Б.) носить ковчег своєї честі, – тенденційно, нарочито озираючись на сусідів, штовхаючись і викликаючи на дуель...»*⁹⁶. Цей вид гіпертрофованого й нездорового патріотизму мислитель називає «націоналізмом» в його особливому сучасному значенні.

Оцінюючи націоналізм як такий і аналізуючи його основні формули та постулати як-то «Ми представники пануючої нації» та «Геть жидів, геть німців, геть поляків», реальний зміст націоналізму, на думку В. Короленка, зводиться до заперечення інших

⁹³ Так само. С. 304.

⁹⁴ Так само. С. 303.

⁹⁵ Короленко В. Г. Война, отечество и человечество (Письма в вопросах нашего времени). К. : Типография Всероссийского Земского Союза Ком. Ю.-З. Фр., 1917. 55 с.

⁹⁶ Короленко В. Г. Несколько мыслей о национализме (Отрывок). Война пером; сост., вступ. ст. и примеч. М. А. Соколовой. М. : Сов. Россия, 1988. С. 301–308.

національностей. Націоналізм обертає безпосередній патріотизм в патріотизм бретерський, «войовничий», який наступає на інших і ображає їх. Наведена мислителем формула патріотизму особливо гостро відчуває негативні властивості нашого життя саме тому, що вони наші, – що ними хворіють і від них страждають саме й передусім люди нам найбільш близькі, – не може задовольнити «націоналіста». Бретерський патріотизм не може визнати своїх недоліків, і тому дуже скоро всі особливості нашого життя, вже тому, що вони наші, визнаються чеснотами, а чужі відмінності – завжди визнаються недоліками.

Окрім понять «націоналізм» і «патріотизм» у статті «Війна, батьківщина й людство» В. Короленко виокремлює поняття «шовінізм» і розглядає необхідність патріотичного виховання та відмови від шовінізму, стверджуючи, що *«... любові до батьківщини навчало саме життя. Цьому ж почуттю навчають дітей у школах. Іноземним словом воно називається «патріотизмом». На жаль, часто цей казенно-шкільний патріотизм буває несправжнім»*⁹⁷.

На думку мислителя, немає гіршої послуги істинній любові до батьківщини, ніж зарозумілий і самосхвальний патріотизм – шовінізм. Він заміняє поняття про батьківщину поняттям про владу, любов до батьківщини – любов'ю до царів та їхніх слуг. У своїй «дивній», як він говорить, любові до батьківщини шовінізм не визнає саме того, що вселялося патріотизмом. Надалі він пояснює, що саме він любить у батьківщині: *«Не знаючи сам за що», – він любить холодний подих полів, коливання дрімучих лісів, розливи річок, що подібні морям, всю природу рідної країни, її людей»*⁹⁸.

Короленко стверджує, що такі почуття носять інстинктивний характер. У всіх, тією чи іншою мірою, є інстинкт батьківщини, вітчизни. Це – величезне, сильне почуття, тому що воно (свідомо чи несвідомо) лежить в кожній людині і, коли приходить час, воно відразу прокидається в мільйонах сердець, це стихія – буря, океан, проти якого встояти важко. У такому підйомі «патріотизму» народ здатен творити чудеса, часто вже зовсім подавлений і підкорений чужинцями він піднімається, рве як павутину свої кайдани і знову завойовує свободу. Однак для людини кінця XIX – початку XX століття любов до батьківщини не завжди була найголовнішою цінністю, що В. Короленко вважає практично злочином, закликає усвідомити це й захищати батьківщину всіма силами, інакше суспільство може охопити анархія. Він стверджує, що *«сором'язливо, неміливо або прямо*

⁹⁷ Короленко В. Г. Война, отечество и человечество (Письма в вопросах нашего времени). К. : Типография Всероссийского Земского Союза Ком. Ю. - З. Фр., 1917. 55 с.

⁹⁸ Так само. С. 10-11.

вороже ми ставимося нині до заклику вітчизни в хвилину смертельної небезпеки! Почуття вітчизни впокорилося, воно майже помирає...»⁹⁹.

Короленко був переконаний у тому, що *«національність – не ланцюг, а батьківщина там, де сформувалася душа, зроста свідомість»¹⁰⁰.*

Таким чином, аналізуючи поняття «націоналізм», «патріотизм» і «шовінізм», які часто звучать і в сучасній Україні, Володимир Короленко закликає, відкинувши національну ворожнечу й залишки шовінізму, будувати суспільство на принципах національної та культурної взаємоповаги і взаємодії, гуманізму та здатності визнавати власні ментальні недоліки, перетворюючи їх у переваги. Загалом, живучи в час руйнації Російської імперії, мислитель висловлював власні думки стосовно майбутнього України та Росії. *«Я не вважаю себе політиком. В які конкретні форми виллюється майбутні відносини Росії і України, чи буде це федерація чи автономія, чи для цього доведеться придумувати ще який-небудь новий термін, – я не знаю. Але щоб це не було, – поворот до минулого неможливий, і в основу повинна лягти у всякому разі свобода національної культури»¹⁰¹.*

Захист української духовно-національної ідентичності В. Г. Короленко вважає ціннісно пріоритетним. Про це свідчить, зокрема, наступна нотатка: *«Денікінці зовсім не визнавали не лише федерацію (з Україною), а й навіть української культури... кілька місяців тому я прочитав... звістку, що одна з кубанських станиць вирішила заснувати ... вчительську семінарію з викладанням рідною (тобто українською) мовою. Через деякий час з'явилося повідомлення, що це не дозволено... Таким чином і на Кубані рідна мова зазнавала обмежень. Це викликало, цілком зрозуміло, опір і закінчилося тим, що кубанська рада пішла проти Денікіна»¹⁰².*

Цілком очевидно, що симпатії мислителя знаходяться на боці кубанських українців, які в мирний спосіб обстоювали власне право на навчання рідною мовою і, відповідно – на підготовку вчителів, які таке навчання могли б провадити. У презирливому ставленні до національних чуттів та освітніх пріоритетів української громадськості з боку режиму Денікіна В. Короленко цілком слушно вбачає причину протесту кубанських українців проти денікінців. Обурення В. Короленка викликала знущальна в своїй суті практика переслідування денікінським режимом української мови й культури.

⁹⁹ Так само, с. 52.

¹⁰⁰ Так само, с. 15.

¹⁰¹ Короленко В. Г. Дневник. Письма. 1917-1921. М. : Советский писатель, 2001. 544 с.

¹⁰² Так само, с. 267.

У щоденниковому записі від 22 червня 1919 року він зазначає: «переслідування «українства»... здичавілими виконавцями прибирає безглузді форми, в земстві вже чули, як папери українською мовою викликали зауваження: «Що це за собача мова?». У першому ж наказі... вимагають знищити всі вивіски на галицькій мові. Під час прийому у Штакельберга я звернув його увагу на цей вираз і на те, який образливий смисл у ньому міститься. Українська мова, без сумніву, існує, нею говорять мільйони людей, і не можна забороняти її на Україні. Він подякував і пообіцяв, що знищення вивісок не буде. Проте, воно все-таки було...»¹⁰³.

У даному разі В. Короленко виступає не лише як філософ та мислитель, а й як громадський діяч, небайдужість якого до переслідувань українства має форму прямих заяв до влади незалежно від тих небезпек, що ці висловлювання можуть спричинити для мислителя особисто.

З духовно-філософського погляду, для осмислення феномену В. Короленка є важливим і те, що його обурило денікінське визначення: «галицийский язык» застосоване до української мови. Для полтавського філософа українська мова не є «галицийською», не є ще якоюсь штучно провінціалізованою в своїй територіальній обмеженості мовою. Вона є мовою всього українського народу, тобто тією трансцендентною універсалією, що дозволяє скласти уявлення про весь феноменальний дискурс не одержавленого, на той час, територіально роз'єданого, проте духовно й культурно цілісного народу як буттєво об'єднаної спільноти, що має яскраво виражену ідентичність, до прикметних ознак якої й відноситься мова.

Відтак, практика зневажання мови, означення її як «собачої мови» в аксіологічній системі В. Короленка дорівнює триванню гноблення української культури як це було в різних імперіях минулих віків. Так само викликає у нього обурення й штучне звуження сфер вжитку української мови, нехтування національною гідністю українців.

В.Короленко

Декілька думок про націоналізм (Уривок). Війна пером; склад., вступ. Ст. і прим.

М. А. Соколовой. М.: Рад. росія, , 1988. С. 301–308.

(В. Короленко. Несколько мислей о национализме (Отрывок). Война пером; сост., вступ. ст. и примеч. М. А. Соколовой. М. : Сов. Россия, 1988. С. 301–308).

Примітки

¹ Друкується за виданням: Володимир Короленко. Декілька думок про націоналізм (Уривок). Війна пером; склад., вступ. Ст. і прим. М. А. Соколовой. М.: Рад. росія, , 1988. С. 301–308. (Володимир Короленко. Несколько мислей о национализме (Отрывок). Война пером; сост., вступ. ст. и примеч. М. А. Соколовой. М. : Сов. россия, 1988. С. 301–308).

¹⁰³ Так само, с. 243.

Для Володимира Короленка ідея української нації безперечно була найвищим авторитетом і головним духовним двигуном суспільних і політичних рухів. Він усвідомив, що всі політичні змагання, усі аспекти життя суспільства, всі напрями діяльності інтелігенції повинні бути просякнуті національною ідеєю і однією з необхідних її вимог – ідеєю боротьби за державну самостійність і національну незалежність.

КРЕМЕНЬ ВАСИЛЬ ГРИГОРОВИЧ

(1947)

Відомий український вчений-філософ і освітянин, доктор філософських наук, професор, державний, політичний та громадський діяч, Президент НАПН України, академік (дійсний член) НАН України

Народився 25 червня 1947 року в селі Любитове Кролевецького району Сумської області. Українець. Батько Григорій Мусійович (1921—1990) і мати Варвара Іванівна (1928) — селяни. Родовід Кременів має поколінний розпис із середини XVIII ст.¹⁰⁴. 1965 р. із золотою медаллю закінчив середню школу, після чого рік працював слюсарем в автопарку у місті Конотоп. Упродовж 1966—1971 років навчався у Київському державному університеті імені Т.Г.Шевченка на філософському факультеті, де протягом 1971—1979 рр. пройшов шлях від аспіранта до заступника декана факультету.

1976 р. захистив кандидатську, 1991 р. — докторську дисертації з філософських проблем особистості. Від 1979 р. займався суспільно-політичною діяльністю. Упродовж 1992—1994 рр. обіймав посаду заступника директора з наукової роботи та завідувача відділу методології соціально-політичного розвитку Національного інституту стратегічних досліджень України.

Протягом 1990-х роках працював в Адміністрації Президента України: керував службою з питань гуманітарної політики, був заступником Голови Адміністрації Президента України — керівником управління внутрішньої політики. 1997 р. став президентом Академії педагогічних наук України (від 2010 р. — Національної Академії педагогічних наук України). У 1998 р. В. Г. Кременя було обрано депутатом Верховної Ради України, де він очолював підкомітет з фахової освіти Комітету з питань науки та освіти.

Протягом 1999-2005 рр. В.Г.Кремень — міністр освіти і науки України. До історії української освітньої галузі увійшов як міністр-реформатор і прихильник інноваційної політики у цій сфері суспільного життя, став не лише ідеологом і натхненником, а й організатором масштабних перетворень. Основні напрями розвитку галузі розкрито у доповіді Кременя-міністра на II Всеукраїнському з'їзді освітян (2001 р.), у Національній доктрині розвитку освіти, авторський колектив якої він очолював, а також у численних публікаціях, виступах.

Саме за ініціативи й безпосереднього керівництва Кременя-міністра в Україні активізувався процес переходу від авторитарної педагогіки до педагогіки толерантності,

¹⁰⁴ Особистість як чинник цивілізаційних перетворень. Творчий доробок Василя Григоровича Кременя в інноваційному розвитку освіти України : біобібліогр. покажч. / НАПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського. 4-те вид., допов. Київ : Знання України, 2017. С.12-13. 319 [1] с. (Серія «Академіки НАПН України» ; вип. 28).

до особистісно орієнтованої освіти; система вищої освіти почала структурно, юридично наближатися до освітніх систем розвинутих європейських країн. Середня загальноосвітня школа переходить до нового національно орієнтованого змісту освіти (українська мова як державна вивчається всіма учнями) та дванадцятирічного терміну навчання. Запроваджено вивчення іноземної мови, починаючи з другого класу. За роки керівництва галуззю міністра- Кременя кількість учнів, які навчаються українською, зросла із 62% до майже 75%, причому без будь-якого тиску. Навчальні досягнення оцінюють за позитивною 12-бальною шкалою. Обґрунтовано доцільність переходу старшої школи до профільності. Попри фінансові труднощі перехідного періоду здійснюється комп'ютеризація шкіл; розпочато виконання програми «Шкільний автобус». Проведено експеримент із упровадження зовнішнього незалежного оцінювання. Абітурієнти одержали можливість скласти вступні іспити і брати участь у конкурсі одночасно до кількох університетів. Системні зміни поширилися і у вищій освіті України: було підготовлено нормативно-правову базу для входження закладів вищої освіти у Болонський процес, приєднання до якого формально сталося в травні 2005 р.

Як Президент НАПН України (від 1997 р. – донині) В.Г.Кремень продовжив інноваційну керівну діяльність у галузі модернізації проблематики наукових досліджень, орієнтуючи науковців на забезпечення випереджального характеру їхніх розробок.

В. Г. Кремень — автор понад 1500 наукових і науково-публіцистичних праць з проблем філософії, педагогіки та соціально-політичного розвитку суспільства.

Василь Кремень

НАЦІОНАЛЬНА ІДЕНТИЧНІСТЬ ЯК УМОВА САМОЗДІЙСНЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ НАЦІЇ

Кожна епоха, кожний історичний час демонструють наявність провідних ідей, які хвилюють інтелектуальну спільноту, формують світоглядні принципи, соціальні програми тощо. Національна ідея є логічним виразом соціокультурного життя, що дає змогу зробити потужний крок до створення держави-нації. Аналітичне входження в сутність національної ідеї потребує не лише опису іноді не усвідомлених, не реалізованих внутрішніх можливостей, а й виокремлення її зовнішніх впливів. Завдяки цьому національна ідея зберігає значущість і виконує свої функції, навіть тоді, коли є не до кінця усвідомленою і не набула форми загальноприйнятих принципів. Досвід історії переконує, що держава не може існувати поза нацією. Попри процеси глобалізації, що впевнено заповнюють економічну, політичну та культурну сфери життя соціуму, національне залишається визначним і визначальним фактором суспільного розвитку. Людство впевнюється у важливості національної ідеї та національної держави досі – у ХХІ столітті. В умовах посилення тенденцій світового зближення, взаємозалежності держав світу, формування загального світового соціоекономічного простору й планетарного інформаційного поля, інтенсивного обміну результатами матеріального та духовного виробництва національна ідентичність залишається оберегом людської особистості.

Українська духовна культура, що є підґрунтям національної ідентичності, створювалася протягом віків і, попри політичні та соціальні негаразди, невпинно розвивалася, рухалася шляхом прогресу. Філософська, естетична, моральна, правова та соціально-політична думки України існували не внаслідок «штучного насадження», а як результат глибокої потреби, зумовленої національним буттям української людини. Ще у ХІХ ст. відкрилися і почали функціонувати Харківський, Київський, Новоросійський (Одеський) університети, у яких одразу було створено наукові, філософські школи різних спрямувань. Творчість українських учених, мислителів і діячів культури зорієнтована не лише на досягнення західноєвропейської теоретичної спадщини, а й на вироблення власної національної духовності. Це період активного народження та відродження України, що постав після доби руїни. У цих умовах український народ продовжує відтворювати себе, «утримуючи в пам'яті як драматичні події історії, так і обстоюючи право на людську й національну індивідуальність. Так, народна творчість, народне життя закладають світоглядні засади української культури, до якої звертається нова демократична інтелігенція, ідеї романтизму для якої стають співзвучними з прагненням національного відродження України»¹⁰⁵.

Формується нове ставлення до української мови, появи ідей народності, кола філософських питань. Так, М. Грушевський вбачав витoki українського романтизму в англійському та німецькому середовищі. Репрезентували романтизм в Україні М. Максимович, молодий М. Гоголь, харківські інтелігенти П. Гулак-Артемівський, Г. Квітка та М. Костомаров. Діяльність КирилоМефодіївського братства і Тараса Шевченка стала першою спробою теоретичного оформлення української ідеї в політичній і суспільній сферах. На Галичині, як стверджував І. Крип'якевич, молоді ентузіастично-романтики сприймали ідеї романтизму та ліберально-демократичних доктрин як основи для пробудження національного життя. Зокрема Д. Чижевський пов'язує ідеї романтизму з розвитком філософської думки в Україні. Вітчизняний романтизм він виводить із впливу Ф. Шеллінга, називаючи його послідовників: Д. Белланського, Д. Дудровича. М. Максимовича. Професорів Рішельєвського ліцею К. Зеленецького, М. Курляндцева, наголошуючи, що універсалізм романтичного світогляду чинив вплив на Т. Шевченка, П. Куліша, а також на П. Юркевича, О. Потебню, М. Гоголя. Важливим в історії відродження української культури став вихід друком у 1798 р. «Енеїди» І. Котляревського, яка завершила попередню еволюцію національного життя в Україні та стала вихідним

¹⁰⁵ Огородник І.В., Огородник В.В. Історія філософської думки в Україні. Київ : Вища шк. ; Знання ; КОО, 1999. С. 268. 543 с.

пунктом для подальшого його розвитку, боротьби за право людини та нації¹⁰⁶.

Сформувавшись як модерна нація, а також самореалізувавшись у національній державі¹⁰⁷, українці продовжили свій національний культурний розвиток. Вітчизняна інтелектуальна культура отримувала розвиток завдяки оригінальності мислення її представників, які на національному ґрунті вносять свої думки і погляди, що стимулюють розвиток філософії людиноцентризму як національного надбання, надаючи їй світової масштабності.

Становлення української держави в суперечності подій, фактів, тенденцій переконує у всеохопній силі національної ідентичності, яка стверджує народ як субстанцію соціокультурного буття, як суб'єкт історичного та політичного процесу. Про це йдеться в методологічних працях з історії української культури й української філософії Л. Губерського. С. Кримського, І. Огородника. М. Поповича, М. Русина, В. Табачковського. В. Ярошовця та ін. Сегмент українознавчих культурологічних і політологічних досліджень містять праці А. Бичко. І. Бичка, Т. Кононенка, В. Крисаченка, О. Майбороди, М. Обушного, С. Пролєєва, О. Салтовського, В. Скуратівського та ін.

З огляду на сучасні умови, українська ідентичність не може бути однозначно прив'язаною до будь-яких фетишів, спроектованих у теоретичних дискусіях і утопічних мріях. Національна ідентичність – це синкретичне й багатопланове утворення. За умов нинішнього історичного періоду національна ідентичність постає не лише духовною опорою, а й сукупністю переконань, світоглядних принципів. З них формується система програм для практичної дії, що утворює нові смисли національного буття, що перманентно реформується та відроджується. Практичний зміст ідеї національної ідентичності полягає в реалізації загальнонаціонального ідеалу планів державного будівництва.

Динаміка суспільного існування реалізується за допомогою системи соціальних інститутів і форм духовних практик. До кола таких практик належить філософія, релігія, політика, право, мистецтво, тобто будь-який вид людської діяльності, організований як процес самовизначення людини, через який досягає своєї сутності. Ствердити себе людина не може інакше, як «привносячи себе у світ». Соціальним засобом цього привнесення завжди виступає інтелектуальна та національна ідентичність. Інтелектуальна

¹⁰⁶ Огородник І.В., Огородник В.В. Історія філософської думки в Україні. Київ : Вища шк. ; Знання ; КОО, 1999. С. 270–271. 543 с.

¹⁰⁷ Тьоніс Ф. Спільнота та суспільство. Основні поняття чистої соціології. Київ : Дух і літера, 2005. 424 с.; Хабермас Ю. В поисках национальной идентичности: Философские и политические статьи. Донецк : Донбасс, 1999. 123 с.; Smith, A.D. National Identity and the Idea of European Unity. International Affairs. 1992. Vol. 68. No. 1. P. 55–76.

– реалізує родову сутність людини, вона постає універсальною умовою визначення людської сутності буття, визначальним поняттям якого є особистісна самоідентифікація. Національна ж самоідентифікація обумовлює вироблення оптимальних моделей соціально-економічного, суспільного й духовно-культурного розвитку в межах конкретної національної держави, що зумовлено культурними цінностями конкретного народу .

Актуалітет національної ідентичності детерміновано динамікою сучасного суспільного розвитку. Розуміння його сутності людиною можливе завдяки аналізу крізь призму національної ідентичності, що є важливим для України. Специфіка української культури демонструє здатність вистояти в історичних випробуваннях, вибудувати власну духовність на ґрунті взаємодії з різними культурними типами, наявними на її теренах. Сьогодні така здатність усвідомлюється як імператив, ігнорування якого приховує загрозу позбавлення майбутнього не лише українського народу, а й людства загалом.

У вирії подій, що несе нестримний плін часу, суспільство завжди прагне досягти важливих цінностей для своїх громадян – свободи, добробуту, щастя. Це головна мета й сенс життєдіяльності, те, заради чого людина творить, те, за що бореться й про що мріє. Це є особливо важливим для сучасної України, яка стоїть на шляху здійснення історичної місії з реалізації національної ідентичності в соціальній, політичній, економічній і духовно-культурній сферах на шляху входження до світового співтовариства.

Кремень В.

Національна ідентичність як умова самоздійснення української нації. Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. 2020. Вип. 1. С. 113-116.

Василь Кремень

СУЧАСНЕ МИСЛЕННЯ Й ОСВІТА: МЕТОДОЛОГІЧНИЙ КОНЦЕПТ

**«Мислення становить велич людини...
Уся гідність людини міститься в її мисленні».**

Блез Паскаль

Мислення – це феномен, завдяки якому людина пізнає, освоює й підкорює світ, одночасно змінюючись сама. «У людини, що мислить, і совість інша», – кредо класичної філософії. Мислення є запорукою творчої діяльності, що формує таланти, відкриття й досягнення яких визначають епоху. Мислення «вбудовує» індивіда в культуру й систему знань, які є його продуктом. У сучасному світі, перенасиченому інформацією, мислення позбавляє від непотрібного, наносного, мінливого, від хибних цінностей і стереотипів масової свідомості, відкриваючи тим самим простір для самореалізації людини.

Мислення і філософія

Філософія залишає за собою право шукати й знаходити відповіді на найбільш актуальні та важливі питання, що ставить життя. Це право зумовлене її здатністю надавати мисленню високий рівень категоріального узагальнення. В наш час, в епоху прагматизму й «чистого розрахунку», заміни мислення й міркування «технологізмом» і «конструктивізмом», часто можна почути слова про втрату філософією свого значення, про знецінення її теорій, про її заміщення конкретними науками. Аргументи такі: пізнання у сучасному світі занадто швидко розширює коло знань, зростає потреба все уточнювати, отримувати вигоду «тут» і «тепер». Насправді ж результатом застосування філософії як науки постає мислення.

Мислення відкриває можливості для розуміння й перетворення наявного простору соціуму й культури. Суть мислення полягає саме в цьому. Фактично все починається з мислення. Генріх Гейне стверджував, що у Франції, перед тим, як відрубали голову королю, відрубали голову Богу. Тобто Велика французька революція не виникла сама по собі, стихійно, а була підготовлена тривалою мисленнєвою роботою видатних філософів-просвітителів – Вольтера, Ж. Ж. Руссо, Д. Дідро, П.А. Гольбаха, Ш.Л. де Монтеск'є та інших. Вони, у свою чергу, спиралися на досвід критичного аналізу попередньої філософії та науки, який здійснили М. де Монтель, Р. Декарт, Б. Паскаль, які виплекали ідею свободи духу й слова для європейської людини. Знамените декартівське «*Cogito ergo sum*» – «Я мислю, отже, існую» – стало предтечею відповідного інтелектуального середовища, у якому могли виникнути ідеї необхідності знання, розуму, виховання. А в їх лоні – свободи, рівності, братства – цінностей, заради яких і потрібно жити, боротися й вмирати.

Революція гідності і новий спосіб мислення

Якщо брати новітню історію, то те саме можна сказати про Революцію гідності, яка відбулася в Україні в 2013–2014 рр. Насамперед вона стала результатом інтелектуальної напруженої діяльності, що зумовило виникнення нової системи мислення, позбавленого догматів минулого, мислення, яке вибрало цінності європейської цивілізації – свободу, демократію, можливість вільно вибирати перспективи життя відповідно до власних пріоритетів. Тепер кожний може й має відчутти можливості й необхідність нового мислення таким чином і настільки послідовно, аби перспектива розбудови української держави мислилася як власний розвиток й успіх і навпаки.

У процесі аналізу й оцінки Революції гідності доцільно згадати видатного німецького філософа ХХ ст. О. Шпенглера, який, міркуючи про внутрішню форму історії, відмінної від простого протікання часу, вважав, що «всередині» її є «щось», яке «керує» виникненням і протіканням у ній подій, діяльності особистостей тощо. «...Не Наполеон оформив ці ідеї (ідеї Французької революції. – В. К.), а вони його, – говорить О.

Шпенглер, – і, зійшовши на трон, він повинен був і надалі здійснювати їх у боротьбі з єдиною державою, яка бажала того ж, – з Англією. Його імперія – творіння французької крові, але англійського стилю. У Лондоні зусиллями Локка, Шефтсбері, Кларка, насамперед Бентама було розроблено теорію «європейської цивілізації» – західного еллінізму – і перенесено в Париж Бейлем, Вольтером і Руссо. В ім'я цієї Англії парламентаризму, ділової моралі й журналістики люди воювали при Вальмі, Маренго, Ієні...¹⁰⁸. Отже, спосіб мислення, який був виразом більш передових і життєствердних ідей (у даному випадку англійської філософії і суспільної практики), став умовою перемоги, яка ствердила Велику Британію як наймогутнішу країну XIX ст. Її досягнення визначили ряд нових принципів європейської цивілізації.

Українська Революція гідності стала результатом виникнення нового мислення, оскільки відчула в його контексті смисл реального світу й цінність справжнього життя, поставивши грандіозне завдання – втілити цю смислову дійсність світу в людині. Тим самим увести в практику основне завдання людиноцентризму – зробити світ таким, у якому людина стверджує себе. Революція гідності реалізувала одвічне прагнення української людини до духовної енергії Заходу, його свободи, схильності до невтомних пошуків, здатності до відкриття, до глибини його досвіду. Саме європейський тип розвитку «надав нині всьому світу свої риси, і до того ж раціональне мислення одержало всезагальне поширення, ставши підтвердженням його переваги»¹⁰⁹, – зазначає К.Ясперс. Отже, саме принципи європейської цивілізації породили необхідність відповідного способу мислення, форму його сприйняття світу, що означило подальший вибір Україною життя, орієнтованого на загальнолюдські цінності, як історичний вибір.

Спосіб мислення як критерій визначення епохи

Людський дух, можна сказати, знаходить найбільш повну реалізацію у мисленні, що й визначає епоху й узагалі історію. Нагадаємо, що вже представники німецької класичної філософії вважали, що насамперед мислення, причому всього народу, відіграє визначальну роль в історії. Раціональне зерно тут полягає в тому, що епоха визначається мисленням, яке розвивається історично, тобто мисленням, яке досягає певного рівня історичного й соціокультурного розвитку. Отже, епоха створюється людиною завдяки творчій силі мислення. Іншими словами, повнота епохи визначається тим, що її «сутність

¹⁰⁸ Шпенглер О. Закат Европы / Мн. : Харвест, М. : АСТ, 2000. С. 222. 1376 с.

¹⁰⁹ Ясперс К. Смысл и назначение истории / М. : Республика, 1994. С. 38. 527 с.

переміщається *всередину* людини – у її спосіб мислення, яке досягло певного історичного рівня»¹¹⁰.

Так, критерієм, який визначає епоху й відокремлює її від інших епох, є сфера мислення та ідей людини. Важливість даного положення підкріплюється тим, що епоху визначають ті ідеї і той спосіб мислення, життєвість яких засвідчена часом і дієвістю впливу на соціальнокультурний, політичний, економічний процеси в суспільстві. Спосіб мислення епохи – це одночасно концепція внутрішньої «історичної логіки», на основі якої формується відповідна часу і його запитам культура мислення. У процесі її функціонування виробляються поняття, на основі яких даються відповіді на питання, поставлені навколишнім світом перед людиною. Вироблені поняття оформлюються в *парадигму*, яка надає можливість знайти потрібні відповіді на різні питання, утворюючи ідеї, образи, смисли, систему понять і уявлень. Місце поняття або ідеї в загальній смисловій парадигмі залежить від часу, епохи. Це і є результатом мислення, котре потрібно розглядати не лише як систему чи інструмент, але і як спосіб управління речами, соціокультурними феноменами та історичними й політичними процесами.

Нині ми говоримо про інформаційну епоху, головним структурним елементом якої є суспільство, засноване на знаннях. В індустріальному суспільстві основним стратегічним ресурсом був капітал, а в інформаційному – знання. «На відміну від інших природних енергій, – зазначає *Дж. Нейсбіт*, – знання не підлягає закону збереження: його можна створити, його можна знищити, але головне – знання синергійне, тобто ціле, як правило, більше суми своїх частин»¹¹¹, і далі, посилаючись на П. Дракера, продовжує: «...продуктивність знання вже стала ключовим моментом для продуктивності праці, конкурентоздатності й економічних досягнень. Знання вже стало базовою галуззю, тобто такою, що забезпечує економіку істотним і центральним ресурсом виробництва»¹¹². Безумовно, не лише економіку, а й усі інші сфери суспільства, оскільки додаткову вартість створює передусім інноваційне знання.

Ситуація домінування знання наповнює сучасну епоху новим змістом, що вимагає нового способу мислення. Сутність сучасної епохи становлять революційні зміни в житті людини, які зумовлені нестримним потоком нових ідей, які постійно зростають. Потрібно зауважити, що в історії, як говорить *Е. Тоффлер*, відбувалися нескінченні «революції», які змінювали стару техніку на нову, змінювали уряди. Але при цьому саме суспільство

¹¹⁰ Оруджев З. М. Способ мышления эпохи: Философия прошлого М. : Едиториал УРСС, 2009. С. 230. 400 с.

¹¹¹ Нейсбит Д. Мегатренды; Пер. с англ. М.Б. Левина. М. : ООО «Издательство АСТ»: ЗАО НПП «Ермак», 2003. С. 29-30. 380, [4] с. (Philosophy).

¹¹² Там само.

залишалося практично незмінним, як і люди, що його складають. Однак справжні революції змінювали не лише техніку, а й соціальні інститути, повністю перетворювали рольові структури суспільства. Не всі нові ролі й нові права залишатимуться у майбутньому, коли нестримно відбуватимуться все нові економічні, технологічні й соціальні зміни. Паралельно з «трансформацією суспільних ролей та їх меж відбувається ще більш швидка трансформація інфраструктури наукових знань, база яких швидко розширюється у всіх сферах, на яку спираються соціальні зміни»¹¹³. Ця обставина надзвичайно актуальна для українського життя, що все потужніше впливається у загальний цивілізаційний поступ світу.

Мислення як умова розширення індивідуальних та соціальних потенцій

В умовах сучасних соціоекономічних і технологічних трансформацій повсюдно стверджуються індивідуальні здібності. Це актуалізує особистісний розвиток, формування потреб, що відповідали б часові, водночас породжуючи зміни в освіті, привносячи туди нове мислення. З'являється й нова форма колективності, яка виникає й формується завдяки сферам використання комп'ютерних мереж, що «дозволяють» розосередження людей, передусім професійне й комунікативне. Ідеться про факт зовнішнього «розширення» людини, що досягається завдяки використанню новітніх технологій, зокрема застосуванню інформаційно-комунікаційних пристроїв і гаджетів та інформаційних мереж. Безмежно розширивши світ людини, вони зняли просторово-часові межі, змінивши відносини людини з реальністю завдяки можливостям, що забезпечують.

Факт «розширення» людини вказує її найважливіший аспект нової форми колективності – децентралізацію людей. «Децентралізація створює нові центри, і їх стає все більше, а отже, і більше можливостей і варіантів вибору для окремих особистостей. Бізнес децентралізований, і можна знайти собі роботу там, де хочеш жити, у сільській місцевості або будь-де... Домашній комп'ютер дає можливість працювати усамітнено, якщо ви – один з тих небагатьох, хто вибирає таку можливість. Завдяки децентралізації політичної влади зміни можна проводити на місцях, і це, фактично, єдиний спосіб їх проводити. Децентралізація – могутній рушій (генератор) соціальних змін»¹¹⁴. У таких нових, створених інформаційними мережами, політичних умовах рішення досягаються шляхом творчого пошуку, який вимагає нового мислення, нової логіки, нового міркування, одночасно їх породжуючи.

¹¹³ Оруджев З. М. Способ мышления эпохи: Философия прошлого / М. : Едиториал УРСС, 2009. С. 21-22. 400 с.

¹¹⁴ Нейсбит Д. Мегатренды; Пер. с англ. М.Б. Левина. М. : ООО «Издательство АСТ»: ЗАО НПП «Ермак», 2003. С. 189. 380, [4] с. (Philosophy).

Сучасний розвиток соціокультурного життя показує, що значну кількість функцій, які в минулому індивід віддавав колективу, він освоїв і виконує сам. У багатьох сферах людина перестала бути залежним членом колективу, є самостійною ланкою його функціонування. Результати діяльності колективу тепер залежать від індивіда, який творчо мислить. Те, що з'являється в результаті творчості, – непередбачуване, неочікуване – стає новою реальністю й відкриває перед людиною нову, іншу картину світу. Мислення та його результати – ідеї, концепції, проекти, моделі – можуть не лише вражати своєю оригінальністю, а й ставати реальним підґрунтям подальших соціокультурних та інших трансформацій, у тому числі й способу мислення епохи.

Утвердження й зміна мислення та перехід на новий рівень займає певний час, здійснюється поступово, оскільки раптово й одразу все соціально значиме не відбувається й не приходить. Необхідно враховувати, що всі основні «фактори майбутнього» вже містилися, як зародки, як атоми, у минулому, створеному людиною. Цей спосіб формування нового дійсний як для чинних (наявних) інститутів соціального життя, так і для моральних ідеалів, включаючи індивідуалізм, сумісний з гуманізмом, і свободу індивідів, що зростає. Така схематична послідовність може бути застосована й до процесу виникнення та формування способу мислення епохи. Зокрема, спосіб мислення сучасної епохи в явній або неявній формі містить у собі також ті поняття, категорії й логічні зв'язки, що й попередні. Можна зробити висновок, що в тих самих суспільстві, державі різні групи людей належать або до різних епох, або всі належать до однієї епохи, але «сповідують» різні способи мислення, яких було досягнуто в різні часові виміри й історичні епохи¹¹⁵. У навчальному процесі або науковому пізнанні ми використовуємо знання всіх попередніх епох, але спосіб мислення має змінюватися відповідно до вимог епохи.

Мисленнєві основи соціально-економічних трансформацій

Завжди існує внутрішній і зовнішній зв'язок між способом мислення епохи і способом розвитку суспільства. Чим більше свобод забезпечує суспільство, тим більший прогрес у розвитку нового способу мислення. Інформаційне суспільство, засноване на перманентних удосконаленнях усіх його сторін, включає зміну мислення як осягнення на мислення як продуктивну діяльність. Це обумовлено перетворенням інформації і знання на головний ресурс епохи, що якісно змінює базові основи життя.

¹¹⁵ Оруджев З. М. Способ мышления эпохи: Философия прошлого / М. : Едиториал УРСС, 2009. С. 378. 400 с.

У ситуаціях практичного життя сучасний спосіб мислення стверджується шляхом стабільного, безперервного зростання наукових знань, що приводить до постійного оновлення й удосконалення технологій. Це передбачає перегляд філософсько-методологічних передумов, зокрема реконструювання духовного контексту, смислової парадигми, які в кожному епоху визначають людську діяльність і мислення. Революція в системі знань впливає не лише на економіку – підприємці не можуть просто впровадити новітні технології і рухатися далі. Сучасні зміни впливають на процес прийняття рішень, і тому важливо, на яких основах засновані – правильних або неправильних. «Ми живемо в епоху, коли наші перевірені часом критерії визначення істинного й хибного самі виявляються під сумнівом», вказує *Е. Тоффлер*¹¹⁶. А сумнів, як відомо, є основою пізнання істини. Боротьба навколо питання про істину є частиною процесу зміни нашого мислення в розумінні глибинних основ нашого життя.

Особливість сучасного мислення зумовлена спектром прояву поліфонії індивідуальних способів організації соціального життя та його стилів. Причому ідея про суспільство рівних можливостей проникла в інші сфери: релігію, мистецтво, музику, розваги, створивши культурну, етнічну, расову різноманітність, характерну для країн, чільних у розвитку сучасної цивілізації. Така тенденція розповсюджується на всі області духовного життя людини, яке починає все більше домінувати. У цій різноманітності головним об'єднуювальним елементом є бажання реалізувати енергію інтелектуального дослідження, тобто його духовну наснагу. Багатоваріантність, неповторність, охоплення всіх ступенів і градацій, неперервність переходів з одного стану в інший як «креативний крок» – такі перші, вихідні риси нашої нової епохи. Характерна для неї багатоплановість рішень, оновлення всіх сфер діяльності полягають у застосуванні нових інтелектуально-мисленнєвих підходів. Адже в інформаційному суспільстві для реалізації творчих задумів використовуватиметься знання, а не фізична могутність, і технології майбутнього розширюватимуть і збагачуватимуть наші інтелектуальні здібності, наповнюватимуть розумінням і спрямованістю на пізнання сутності світу.

Специфіка синергетичного мислення

Важливе значення для розвитку мислення в сучасну інформаційну епоху має невизначеність, як характеристика розвитку складних систем, що породжує безліч можливостей. Невизначеність є імпульсом для утвердження мислення, яке можна назвати синергетичним, «нелінійним». Для суспільства й людини підхід з позиції методології складних систем і нелінійної динаміки зовсім не заперечує специфіку свідомості,

¹¹⁶ Тоффлер Э. Революционное богатство / М. : АСТ; ПРОФИЗДАТ, 2008. С. 546. 569 с.

мислення, духу і свободи волі людини. Цей підхід – один з аспектів опису поведінки людини, подій, феноменів соціокультурного життя з позиції загальних паттернів розвитку складного у світі взагалі. Це положення відповідає нинішній універсалізації нелінійного (ймовірнісного, поліваріантного) характеру освоєння природного й соціального життя, а також інтелектуального середовища існування людини, що пов'язано з актуалізацією категорій і смислів сучасної культури.

У контексті міждисциплінарної методології, яка найбільше підходить до розуміння сучасності, для пояснення збільшеної складності всіх сфер соціального життя, ми приходимо до усвідомлення нелінійності розвитку навколишнього світу – природного й соціального. Це означає можливість здійснення навіть малоїмовірних подій. Екстремальні події скоріше норма, ніж виняток у нашому складному світі. Нелінійність означає можливість розростання подій внаслідок випадковостей. Нелінійна система проходить через ситуації неусталеності й безпосередньо не залежить від початкових умов; малозначимі події, незначні відхилення, флуктуації можуть привести до потужних наслідків. «Синергетичні ефекти нелінійних взаємодій, – вважає відомий німецький учений *К. Майнцер*, – не можуть бути передбачені в їх віддалених наслідках. Окрім того, нелінійність означає масштабну інваріантність структур світу як у їх просторовому, так і в часовому аспекті»¹¹⁷.

З позицій нелінійного мислення суспільства, народи, люди є результатом різновекторної діяльності з більшим або меншим рівнем свободи. Окремі індивіди відображають культурний, політичний, економічний та інші параметри його порядку, вносячи своєю активністю зміни у наявний стан. Означені параметри сильно впливають на індивідів цього суспільства, змінюючи їх активність, посилюючи й послаблюючи їх установки та здібності. Цей тип зворотного зв'язку характерний для складних динамічних систем (суспільства, свідомості тощо). Якщо параметри умов функціонування суспільства досягають певних критичних величин завдяки внутрішнім і зовнішнім взаємодіям, то соціальні перемінні можуть зміщуватися в область нестабільності, з якої можуть виникати різноспрямовані альтернативні шляхи. Малі, але випадкові дії (наприклад, дуже небагатох впливових людей, наукові відкриття, нові технології) можуть стати вирішальними для одного з можливих різноспрямованих шляхів, за яким розвиватиметься суспільство або реалізовуватиметься людина.

¹¹⁷ Майнцер К. Вызовы сложности в XXI веке. Междисциплинарное введение. *Вопросы философии*. 2010. С. 97. С. 81–98.

Мислення дає можливість усвідомити, що динаміка самоорганізації високорозвинених систем зумовлює відмову від парадигми централізованого контролю. Однак самоорганізація може привести й до небажаних результатів. Так, потрясіння в політичному житті часто виходять з-під контролю, що призводить до негативних наслідків у житті суспільства. Тому необхідно дотримувати балансу між самоорганізацією і регуляцією. Глобальні кризи (фінансові, духовні, геополітичні, екологічні тощо) мають потребу в розробленні й застосуванні відповідних, також глобальних, стратегій і міжнародної кооперації. Управління має враховувати невизначеність, що існує в реальному світі, а не ігнорувати її. У гуманітарних науках, насамперед в освіті, маємо прагнути до побудови самоорганізованих систем з м'яким управлінням їхніми властивостями. Виявляючи з позицій такого мисленнєвого підходу глобальні тренди й визначаючи параметри порядку складної динаміки, ми маємо шанс впровадити наші плани реформи освіти в життя, що складає власне його сенс.

Синергетичний аспект сучасного мислення, таким чином, зумовлений розумінням складності насамперед природного й соціального життя, яке під час усе більш глибокого вивчення постає у своїй невизначеності, непередбачуваності, можливості неочікуваних змін. У цьому контексті, якщо коротко охарактеризувати сутність синергетичного бачення еволюції мислення, у центрі уваги постають три основні ідеї: а) принципова відкритість систем наукового знання й навчальнопізнавальної діяльності; б) нелінійність еволюції наукового знання й інтелектуальних здібностей людини; в) самоорганізація складних систем, до яких насамперед відносяться свідомість, пізнання, мислення, творчість тощо. Іншими словами, під еволюцією мислення потрібно розуміти розвиток не лише систем наукового знання, освітньо-культурної діяльності, а й пізнавальних здібностей людини. Сутність еволюції наукового знання в системі нелінійного мислення може бути зрозумілою через ідею поліваріантності, альтернативності шляхів еволюції науки, тобто різноманітності підходів, напрямів тощо. По-іншому в сучасному світі жити, діяти, творити й протистояти все складнішим викликам неможливо.

Методи і способи нелінійного мислення в «суспільстві знань»

Нелінійне мислення веде до нового конструктивного діалогу між спеціалістами в різних наукових дисциплінах. Зазначаючи, що в наш час людство наблизилось до досягнення невиправної невизначеності своєї історії, Е. Морен ставить завдання навчати розумінню «людських умов». Що нині пізнати людину означає насамперед осмислити її місце у світі. Знання в космології, геофізиці, екології, біології, дослідженнях доісторичного періоду змінили наші уявлення про Всесвіт, Землю, життя та власне людину. Однак ці знання поки розрізненні, тому виникає епістемологічна проблема. Її

суть у тому, що неможливо досягнути складну єдність людини ні шляхом так званого «роздільного мислення», яке зображує людську природу поза космосом, у якому ми живемо, поза фізичною матерією й духом, з яких ми утворені, ні шляхом «редукційного мислення», яке зводить людську єдність до суто біоанатомічного субстрату. Гуманітарні науки розділені на обособлені сфери дослідження, тому людина стає невидимою, зникає, як «слід на піску». Виникає необхідність для системи освіти «великого возз'єднання розсіяних знань, які є результатом досліджень у природничих науках, для осмислення місця людини у світі, а також знань, нагромаджених у гуманітарних науках, щоб пролити світло на багатомірність і складність людини»¹¹⁸. Інтеграція знання досягається на основі креативів нелінійного мислення, яке може пояснити всі виклики сучасності.

Вказуючи на роль і значення синергетичної методології в сучасній освіті, у зміст якої входить нелінійне мислення, зазначимо її подвійний характер. Поперше, може йтися про синергетичні підходи до освіти, нелінійний спосіб мислення й організацію процесу навчання й виховання; по-друге, можна говорити про освіту через синергетику, шляхом передавання й поширення сучасних знань. У першому випадку синергетика виступає як метод освіти, а в другому – як її зміст. В обох випадках потрібно спиратися на можливості нелінійного (синергетичного) мислення.

У цьому контексті синергетичні методи освіти включають насамперед самоосвіту. Одне з ключових понять синергетики – самоорганізація, у процесі навчання означає самоосвіту. Інші методи – нелінійний діалог, пробуджувальне навчання, навчання як інактивація, як адаптивна модифікація, гештальтнавчання. Усі названі методи змушують пізнавати, думати, знати, міркувати, творити, уявляти, вступати в діалог, обговорювати й пропонувати своє. Усе це фундаментальні дії, що практикуються в найбільш передових навчальних закладах і мають за мету виховати сучасну, творчу людину. Вона повинна «добре мислити», що означає такий «спосіб мислення, який дозволяє «схопити» текст і контекст, індивіда і його оточення, локальне і глобальне, багатомірне, словом, складне ціле, тобто умови людської поведінки»¹¹⁹, – вказує *Е. Морен*. Таке всебічне осмислення дає можливість зрозуміти як об'єктивне, так і суб'єктивне, хибне та істинне, раціональне та ірраціональне, моральне та аморальне в науковому пізнанні й соціальній життєдіяльності.

Нові системи наукового пізнання й нові підходи до освіти вимагають інших, відповідних до вимог сьогодення, способів передавання й поширення породжених

¹¹⁸ Морен Э. Образование в будущем: семь неотложных задач. Синергетическая парадигма: Синергетика образования. М. : Прогресс Традиция, 2007. С. 47. С. 24-96.

¹¹⁹ Там само. С. 83.

інформаційною епохою знань. Насамперед ідеться про всебічну розробку засобів візуалізації знань через систему сучасних інформаційнокомп'ютерних технологій. Усі способи, методи й аспекти сучасного мислення потребують подальшого розвитку й реформування. Потрібно зважати, що для продуктивного розвитку освіти й наукового пізнання необхідно розуміти мислення як інтерсуб'єктивну діяльність. Серед її основних способів потрібно виокремити діалог, гру й розуміння. За своєю практичною, пізнавальною й комунікативною значимістю ці способи та здатності мислення як інтерсуб'єктивна діяльність виражають сутнісні, глибинні якості людини. Вони є основою спілкування людей, відрізняючись один від одного особливими зв'язками, регулярністю, правилами й раціональністю. При цьому діалогічні способи мислення містять елементи ігрових дій і процесів розуміння так само, як ігрове мислення протікає в діалогічних формах і передбачає взаєморозуміння, а самі способи розуміння опосередковуються ігровими й діалогічними засобами. У контексті сучасних соціокультурних потреб і вимог потрібно зауважити, що якими б не були інші інтерсуб'єктивні способи мислення, у них завжди обов'язково присутні елементи діалогу, гри й розуміння¹²⁰.

Властивості діалогічного мислення обговорюються й вивчаються в термінології найширших філософських, культурологічних, риторичних, логічних, політичних та інших інтерпретацій і тлумачень. Інтерес до вивчення діалогічного мислення зростає у зв'язку з постійними змінами соціальної, політичної, економічної ситуації в сучасному світі, у зв'язку з процесами інформатизації суспільного життя, зміною перспектив культурного й науковотехнічного прогресу, потребою в нових моделях освіти й навчання. Мислення як гра виражає ідеальний аспект гри як виду людської діяльності, що відбувається повсякденно (в понятійних та емоційних формах). Мислення як розуміння є необхідною умовою і засобом спілкування, діяльності, методом пізнання та відіграє роль пояснення, інтерпретації, тлумачення. Творча продуктивність мисленнєвої діяльності людини визначається її здатністю зрозуміти світ іншої людини й тим самим зрозуміти саму себе.

Сучасні дослідження містять поняття «методологічна культура мислення». Ідеться про типові для конкретної історичної епохи пізнавальні орієнтири, які являють себе як ідеал раціональності; методологічні навички й «інструменти» дослідження; певні форми усвідомлення дослідником себе в якості суб'єкта пізнання. Велике значення має те, що дослідницька й освітянська спільнота визнає факт співіснування концептуальних систем, які опосередковують різне розуміння, інтерпретацію одних і тих самих явищ, процесів і при цьому не виключають, а взаємодоповнюють одна одну. Унаслідок цього сучасний

¹²⁰ Шилков Ю. М. *Язык и познание: Когнитивные аспекты* / СПб. : Владимир Даль, 2013. С. 396-397. 542 с.

дослідник повинен навчитися формувати достовірне знання в умовах наявності в теоретичному пізнанні та взаємозбагаченні різних теоретико-методологічних систем відліку¹²¹. Можна стверджувати, що в сучасному пізнанні (це стосується й освіти) відбувається формування методологічної культури мислення, заснованої на узгодженні різних стилів мислення, різних типів методологічної рефлексії суб'єкта пізнання, різних способів і підходів у навчанні.

У ситуації співіснування в сучасній філософії, освіті та науці якісно різних методів і способів мислення одним із ключових факторів збереження наукової раціональності як умови досягнення істини і цінностей сучасної культури, факторів самозбереження науки й розвитку теоретичного пізнання стає здатність дослідників до взаємоповаги, розуміння значущості праці «близьких» і «далеких» представників наукових товариств. Причому, незалежно від змісту їх діяльності, уміння узгодити чужі уявлення зі своїми власними, виміряти незнайомі форми мислення відповідно до стандартів раціональності та істинності. Сучасна освіта, як і наука, опинилася в ситуації, коли можливість їх самозбереження, відтворення, розвитку залежить від уміння вчених формувати достовірне знання в умовах взаємодії в просторі пізнання й навчання множини концептуальних систем відліку, у процесі формування нових вимог до методологічної культури мислення.

Василь Кремінь.

Сучасне мислення й освіта: методологічний концепт.

Український педагогічний журнал. №3. 2017. С. 5-14.

КУЛІШ ПАНТЕЛЕЙМОН ОЛЕКСАНДРОВИЧ

(1819-1897)

письменник, педагог і культурно-освітній діяч

Народився 27 липня 1819 р. в містечку Воронежі Чернігівської губернії (тепер Сумська область) в сім'ї старого збіднілого козацького роду. Закінчив Новгород-Сіверську гімназію. Після відкриття Київського університету св. Володимира записався спочатку на філологічний факультет, а згодом на юридичний, де слухав лекції професора М. Максимовича. Важкі матеріальні умови не дозволили закінчити навчання. Від 1839 до 1845 р. викладав словесність у Луцькій і Подільських школах для дворянських дітей.

1845 р. переїхав до С.-Петербургу, де одержав посаду ад'ютанта кафедри слов'янських мов і літератури в університеті. Літературну діяльність розпочав у 1840-х рр. («Повість про український народ» (1846). За рекомендацією Петербурзької Академії наук 1847 р. виїхав у наукове відрядження за кордон, проте за участь у Кирило-

¹²¹ Медведев В.А. О тенденциях развития методологической культуры мышления. *Вопросы философии*. 2010. No 2. С. 161. С. 161-164.

Мифодіївському братстві його заарештували й вислали до Тульської губернії із заборонаю писати й займатися педагогічною діяльністю.

Після повернення до С.-Петербурга в 1850 р. розгорнув широку журналістську діяльність, організував систематичне видання книжок для народу, реалізував ідею створення українознавчого журналу.

Віхою у просвітницькій роботі стали створення та організація видання україномовної абетки для початкового навчання «Граматка» (1857). Це був перший підручник українською мовою для народної школи, який мав виховний і пізнавальний зміст. 1860 р. діяч видав альманах «Хата», а з 1861 р. взяв безпосередню участь в організації видання журналу «Основа» (С.-Петербург).

На початку 60-х р. вів активну боротьбу за перетворення української мови на офіційну не лише в школі, а й у державних справах. Щоб довести можливість її використання в наукових працях, друкував в «Основі» «Історію України з давніх часів», а також перекладав з російської «Положення про селян». Протягом 1860-1862 рр. організовував видання і розповсюдження серії дешевих книжечок для народного читання рідною мовою - «Метелики» (39 номерів)¹, які навчали рідної мови².

Від 1864 по 1867 рр. – працював урядовцем у Варшаві, де вивчав польські архіви з історії України активно друкував дописи в галицьких виданнях.

Останні роки свого життя провів на хуторі Мотронівка, нині с. Оленівка Ніжинського р-ну Чернігівської обл., де й помер 19 лютого 1897 р.

Основні праці: «До рідного народу» (1847, перевид. у 1882), «Граматка» (1857, перевид. у 1861), «Слово до письменних» (1857), «Які посібники зручніше вживати при початковому навчанні селянських дітей?» (1862), «Виховання дітей за підмогою школи» (1869), «Зазивний лист до української інтелігенції» (1882), «Дві мови, книжня і народня» (1914), «Україна» (1923) та ін.

Пантелеймон Куліш

ДО РІДНОГО НАРОДУ...

Народе без пуття, без чести і поваги,
Без правди в письменах, завітах предків диких,
Ти, що постав з безумної одваги
Гірких п'яниць, сіпак і розбишак великих!
Єдиний в тебе скарб — рідна мова!
Заклятий для сусідського хижацтва:
Вона твого життя міцна основа,
Певніша над усі скарби й багатства.
О варваре! Покинь тріумфувати
Та зчервоній од сорому тяжкого:
Що всі сусіди мають, що назвати,
А ти своїм не назвеш нічого.
Що захопив, еси серед Руїни,
Забрав усе великий твій добродій;
Жене тебе неволя з України,

І з рідним словом тулишся, мов злодій.
На дзеркало всесвітнє, визирайся,
Збагни, який ти азіат мізерний.
Своїм розбоєм лютим не пишайся
І до сім'ї культурників вертайся!

П. Куліш
До рідного народу... 1847, перевид. у 1882. Хуторна поезія. Львів. URL:
http://ukrlit.org/kulish_panteleimon_oleksandrovych/do_ridnoho_narodu
<https://www.ukrlib.com.ua/books/printit.php?tid=5771>

Пантелеймон Куліш

ПЕРЕДМОВА ДО «ГРАМАТКИ»

Скільки не є у нас по Україні граматок і букварів, то всі вони не годяться нам для першої науки письменства, бо друковані не на нашій мові, а через те кожна дитина довго нудить над книжкою, поки навчиться іноязичні слова розбирати, через ті надовго діти з дому для науки одлучання, від роботи відвикають, псуються без батьківського і материнського догляду, ще ж за довгу і важку науку треба не мало платити. Тим і писемність не дуже ширитися в нас між людьми; а тим часом ледачі писарі і всякі нечестиві законники темного чоловіка морочать і тіснять, бо неписьменний чоловік - все одно, що темний на очі: куди поведе поводар, туди і йде - хоч би і в яму. Треба вчити дітей письменства так, щоб, погано години не гаяв, швидко зрозуміла дитина науку читання, а до цього найперша поміч – щоб граматка складена була рідною українською мовою. Навчившись читати по-своєму, всяке зрозуміє і Церкву, і Московську печатку; тоді й нехай береться за які хоче книжки. Звідси ж надруковано таку Граматку. Навчаючись читати, не буде спотикатися дитина на слова іноязичні; а витвердивши його добре, здобуть на весь вік собі користь. Тут бо для першого читання підібрані наставні пісноріччя про наших предків і Божественні псалми; тут надруковані споминки про давні давнини, що діялися на землі до приходу Христа на землю, – про Його святу Церкву і про війну з Татарами та Ляхами за віру православну та волю людську. Тут же, для повсякденної потреби, прикладена і наука арифметика, яка показує всяку кількість грошей, хліба і всякому ділу. Щоб книжка ще більше принесла людям користь, надруковані найпотрібніші чоловікові молитви Церковною печаткою, яку вже всяке розбере, навчившись по-своєму читати.

П. Куліш.
Граматка. Спб, 1857. С. 1-3. 149 с.

Пантелеймон Куліш

СЛОВО ДО ПИСЬМЕННИХ

Земля Українська йде далеко з обох боків Дніпра; сягає вона доти, поки народ говорити по-нашому, а говорити народ по-нашому і в Австрійському царстві аж по самі Карпати. Перейдеш кордон і не здогадаєшся, що це вже інше царство: здасться тобі, що все йде рідна наша Волинь, або Поділля. Люди ділять землю на царства, а Божа премудрість на племена. Проходять сотні років, кладуться інші межі між царствами, а Божі межі між племенами стояти непорушно; вмере одне, друге коліно, наступити інші влади – інші даються містам і селам закони, а закони мови та звичаїв залишаються непорушними, поки саме плем'я не прийме самотужки інші мови, інших звичаїв. Отже вся земля поділена на народи, як на великі сім'ї, і всяка сім'я говорити своєю мовою, співає свої пісні, травні свої звичаї. Ні гори, ні моря не поділяти таких сімей між собою. Стріне Німець Німця за океаном, в Американських землях, - і рідні вони здадуться один одному, а ніж Англійці, чи Іспанці, з якими поруч стоїть Німецька оселя на чужині. Опинитися наш брат Південно-Руський Українець серед Австрійських Русняків – і вітають його за кордоном так, ніби біля Лубен, або під Полтавою. Так було і за сто, і за двісті, і за тисячу років тому з усіма племенами. Язик та звичаї народні найміцніше, найлюбіше єднають між собою народи. Коли ж така воля Божа, щоб люди жили на світі великими сім'ями; то треба кожному розумному чоловікові свою велику сім'ю, своє плем'я знати, де воно живе, по яких землях, якими містами і селами розкинулося, треба прислухатися добре до своєї рідної мови, чи вона з розумних уст йде, чи вона в пісні голосить, чи вона з книжки читається. Озирнися назад у велику старовину - він, за короля Польського Степана Баторія співали ті самі кобзарі, що тепер від кобзарів розумні люди на вічну пам'ять записали і надрукували. Прошло більше двох сотень років – і чого не перевернулося на Україні! Були гетьмані були воєводи та намісники; вигорали до попелу села та міста від Прип'яті до Синюхи, на тиждень верхові їздили; переверталися додому, безлюдну пустелю і знову заселялася Україна; а мова залишилася та сама, що й за короля Степана, та сама пісня голосити по всій Україні, від Карпат до Есмані, від Польщі до Дону. Та й король Степан змусив Україну з тією самою вже й тоді стародавньою мовою. Не було ще й Польщі на згадку, а вже наш народ господарював так, як тепер, живучи в своїх звичаях над Дніпром-славутом. Шануй же всяке своє рідне слово, яке не від кого іншого як від самого Бога нам надане, і, не для того надане, щоб ми дар Божий зневажили і забули. Хто його зневажає й забуває, той самохіть виганяє собі з рідної сім'ї української, і до такого не обернеться серце, як до родича, на чужині, такого не привітає наше плем'я по братерських під Карпатами, чужа тому наша пісня, котрі не мають рівні по всьому світу. Німа для того

буде щира душа наша, і нема йому частини в тій славі, що здобули собі наші предки полем і морем у всього світу, воюючи за віру Християнську і волю людську.

Пантелеймон Куліш

П.Куліш

Слово до письменнихъ. Граматка. Спб, 1857. С. 146-149. 149 с.

Пантелеймон Куліш

ВИКОХУВАННЯ ДІТЕЙ ЗА ПІДМОГОЮ ШКОЛИ (уривок)

Щасливий той народ, що має добрі школи. Спромогтися на добрі школи важко так через недоліки, не так через убожество, як через передсуди, що йдуть з давніх-давен із народу в народ. Плакали колись батьки та матірки, віддаючи дітей у школу, а як же було дітям! Чому вони плакали? Того, що у школі починалося інше життя, не те, що вдома. Учителі, набравшись навпіл з гріхом науки по чужих землях, або й щирі чужоземці, поважали домівку своїх учнів вертепом зла, яке вони начебто мають повикорінювати у своїх учнях.

Тим часом сам чорноризець Печерський, писавши свій літопис, розповідав про гарні нориви і звичаї Полян Дніпрових. Звідкіля ж вони взяли, ті нориви і звичаї? Напевно, що не з книжок, бо не було їх тоді в Русі, а з самого серця людського. Людське серце творить шанувати й любити, а письменні люди знаходять у ньому правила життя людського, та й наказують в будущині так робити й жити, – так само, як людський розум творить мову, а граматика знаходить правила мови й забезпечують її на даліше. Ледача буде та мова, котру б збудували «фа ріогі» граматика. Оттаке й буде життя, як її формують наставники людські, не вважаючи на те, як її людське серце окреме від науки формувало.

Наші старосвітські наставники думали інше. Вони думали, що чоловік – це звір, а чоловіком починає бути тільки з того часу, як вони йому дадуть своє письменство. Отож позирали вони с погордою на своїх учнів й тільки наказували їм, а як вони що розуміють, як вони що серцем чують, про це не дбали. Тисячу років йде вже така наука, та й до цього дня діти плачуть, йдучи в школу, – плачуть не самі пустуни, не попсовані, а найбільш такі, що виокхані коло найкращого матиного дому, за приводом найрозумнішого батька. Та все ж у матері болить серце, як треба буде віддавати дитини в школу? Чорноризець Печерський насміхався з тих, що тужили над дітьми за тисячу років до нас, бо, бачте, вони були язичники, не взнали ще Христової науки. Чому ж тепер тужить серце в матері, а в

іншого й батька, хоч вони вже й знають Христову науку? Мабуть шкільні передсуди зістались такими, як і за часів Візантійських.

А чого ж би їм зникнути? Школа й досі лишається в тих самих руках що й тоді, – у руках так званої право правлячої чи керуючої влади. Все училищем орудує міністерія, а все училище, своїми презентаторами, подає закони тим початковим школам, що ніби зовсім самі відкриваються по волі, надає закони навіть хатньому ученню за школою. Поки все училище не стане творчим самосудним, вільним розумом і правом громади, поти й початкові школи не підйдуть під сім'ю і домівку так, щоб ні дитина, йдучи до школи, не плакала, і в матері серце не боліло.

Тепер між сім'єю й школою лежить якась безодня, що дитині страшно її переступити. ... «Се вже тобі не домівка! – промовляє до нього все, що дитина бачить й чує в школі, – так, ніби домівка, з любим матернім голосом й ласкавим поглядом, була чимсь грішним, негодивим, а ось тут то вже святиня добра и розуму!».

Хто ж у цій святині стоїть коло жертовні? Хто священствує? Чим він переважає серце й розум тих, котрих дитина вважала за святих у домівці, за найдобріших у світі, за самих правдивих між людьми, – чим?.. Де в його той вогонь, те чисте, негасиме полон'я, що горить у серці батька і матері? І невже сяке-таке письменство розумніше від того ладу, котрим вони держать сем'ю і господу із дня в день, із року в рік? Це – слово, а то – діло; це – теорія, а то – практика.

Дитині сказано, що учитель вельми розумний чоловік, та вона його тільки боїться, а розуму його не бачить, бо самого його не любить. Розум батька та матері розумний, а цей ні, це якийсь нерозумний розум! От у цьому то й лихо, що дитина й серцем й умом лякається свого учителя, замість того, щоб його любити, а любивши розуміти.

Вину цього складують на самих дітей, а годилось би подумати, чи не ті винні, хто споруджує школи? Що таке школа? Хата, тільки вже така, куди й інші діти сходяться. Чого вони приходять? Учитись. Чого вчитись? Письменства. На що те письменство потрібне? На те, щоб, вирости тримати сім'ю і господу своїм розумом. То не саме письменство чоловіку потрібне, а те, до чого воно служить? Певно що ні: воно тільки вказує, що звідкіля й як досягти до найкращого порядкування в самій господі. Коли так, то виходить, що це тільки знаряддя до життя сім'ї з госпоною, а головна річ – усе таки саме те життя. Зазнавати його починає чоловік у рідній хаті, ту ж саму хату мусить він колись своїм розумом порядно держати.

Я хочу тільки сказати, що діло учителя – велике діло, а особливо – початкового учителя. Коли університетські городи закликають до себе всякими вигодами знаменитих професорів, то сільські громади мусять чинити так само з учителями початковими. Не

гімназія й університет мусять бути головними ступнями до того, щоб кохана дитина ваша сталась чоловіком достотнім, а перш за все – рідна хата, потім початкова школа. Коли б яка громада спромоглась своїм коштом заложити десять гімназій, то зробила б вона дуже розумне діло, спорудивши лише одну гімназію, а дев'ять (коли б не можна було більше) початкових шкіл.

Саме вже зрозуміння – ступінь угору. Знайте ж, батьки й матері, знай кожне чисте й благе серце, що школа не мусить лякати дитину. Поки вона лякатиме, поти в ній стільки буде добра на будущину, скільки ми здобулись його за тисячу років, від початку письменства на Русі. Перестане ж вона лякати тільки тоді, як зробиться дитині новою домівкою, з новими громадськими правами й втіхами...

Пантелеймон Куліш

П.Куліш

Виховання дітей за підмогою школи. Правда. 1869. Ч. 23. С. 198–199.

Пантелеймон Куліш

ЗАЗИВНИЙ ЛИСТ ДО УКРАЇНСЬКОЇ ІНТЕЛІГЕНЦІЇ

Духа не угашайте.
Апостоль Павелъ.

Живий живе гадає.
Пословиця.

I.

Як панувала колись Польща, нашим прѣдкам здавалось, ніби Русь від Карпат аж до Путивля єсть неділіма часть Рѣчи Посполитої Польскої, и ніби-то, не державшись из Ляхом за рѹки, не можна Русінові пробувати на світі.

Щіро прихилились наші прѣдки до Ляхів, щіро аж нatto. Найповажнійші домї в Червоній Русі, на Покутті, на Подолі, на Волині и Білорушчині и по обідва боки Дніпра на Вкраїні — нѣхтували навіть стару віру кгрєцьку, щоб не різнітись ні в чім ис польськими панами. Приподоблюючись до приятелів Ляхів, робились рїмськими католиками, кальвінцями, лютеранами, новокрещенцями, ариянами. Черес приятельство с панами Ляхами, руська интеліктєнція сталась польскою. Рідна мова, мова великих прѣдків, пійшла в неї у занедбанне. Писали и розмовляли у поважних бєсидах по польскі, и хибá тільки лаялись по руські. Оттак-то самохіть полячилась наша вельможна, гоноровита Русь, позираючи чужім оком на шляхту нїжчу, як и на всяку іншу руську дрібноту.

Тим часом рушчина жила своїм природнім життєм у руському простолюдді, и давала ознаку своєї самобўтности незліченними піснями, що дивують етно́графа своєю красою и сілою. Та, цвітучі собі и діко буюючи, не робила рушчина прокгрєссу, — не

робила чéрес те, що не мала путя́ перед собо́ю, ані чéсти й пова́ги за собо́ю. У церко́вні шко́ли її не при́йнято; с церко́вної амбо́ни не́ю не гово́рено; судовé писа́рство її не́хтувало; розмо́ва про широ́ку світову́ жизнь и полі́тику її цура́лась; друко́вана словéсність не́ю погóрджувала. Всю́ди панува́ла або́ ме́ртва мо́ва, котру́ ви́кохано штучно́ по старосві́цьких черне́чих писа́рнях, або́ ж та польщи́зна, котру́ при́йнято в нас між лю́дьми пова́жними и для́ громадського житт́я, и для́ розмо́ви в рідних се́мьях.

Се ж усе́ ста́лося тим, що й на́ші ру́ські пані́, и на́ші ру́ські „влади́ки“, звича́йно крéвні тих же пані́в, не ви́робили про́світи в свої́м наро́ді, и порива́ли о́чі на чужу́. Над шко́лою, над церко́вною амбо́ною, над судово́ю трибу́ною и над літерату́рою царюва́в той же пере́дсуд, що й над са́мим по́бутом ру́ським. Варя́зка Русь так стеря́лась у тата́рському ярмі́, а по Тата́рах у пере́любках з Литво́ю та з Ляхво́ю, що їй здава́лось, ніби́ тільки́ й сві́ту, що в по́льському ві́кні.

Пра́вда, що в по́льске ві́кно́ свобóдно рíнув сві́т гумані́зма звідусі́ль, де ё́го ще не прига́шували давня́шні просві́тителі Евро́пи. Та припла́тілась на́ша Русь вельми́ до́рого за те, що позира́ла на европе́йську культу́ру у чуже́, а не в сво́є вля́сне ві́кно́. На́слідком брата́ння с па́нами Ляха́ми бу́ло те, що, як розбу́ялась у По́льській Ре́чі Посполі́тій соціа́льна усо́биця під кіне́ць XVIго столі́ття, — ру́ське церко́вне поспі́льство зрекло́сь е́диности з ру́ською церко́вною аристо́кратією, а під ё́го ревни́вим на́дихом зане́дбане культу́рниками поспі́льство мирське́ ста́ло взива́ти Ляха́ми не тільки́ ру́ських лати́нців и прозелі́тів че́сько-німе́цького новові́рства, да и таких пані́в, що мурува́ли ё́му церкві́, спорóджували манасти́рі, підпіра́ли сво́єю пова́гою церко́вні бра́цтва и, держачі́сь из диссиде́нтами за ру́ки, стоя́ли на сейма́х о́піром проти́в полі́тичнё́ї систе́ми е́диности ві́ри в По́льщі.

Сим ро́бом соціа́льні усо́биці в Ре́чі Посполі́тій По́льській при́йняли́ злові́щу на́зву боротьби́ коза́ків из Ля́х а ми́, дарма́ що коза́кі боро́лись из вельмо́жними представі́телями Ру́сі, Остро́зькими, Вишневе́цькими, Сангу́шками, Четверти́нськими, Корéцькими и т. д. и т. д.

У ці́й погі́бельній для́ обо́х на́цій боротьбі́, ру́ських пані́в підде́ржали по́льські пані́, а ру́ських коза́ків — пані́ моско́вські, думні́ лю́де царя́ Алексі́я Миха́йловича. И сим-то дівни́м судом ввору́жено́ї сі́ли, дре́вня варяго́руська аристо́кратія втеря́ла терри́торію, котру́ осягла́ була́ пра́вом оборо́ни від хи́жого азія́цтва. От як страше́нно припла́тілись на́ші вельмо́жні пре́дки за те, що не вхо́пили сво́єї націо́нальної тропі́, що не второ́пали е́диности сво́єї в рідних тради́ціях и в рідному сло́ві з Ру́ссю простолю́дною.

II.

Занедбана своїми церковними и мирськими панами рушчина зоставила багато свого самоцвіту в польській словесності и, прийнявши в себе доволі польщизни, перейшла під московське панування такою ж просторікою, якою була й під польським. Після Великої Руїни, що знівечила всю роботу європейської культури на обох берегах Дніпра, — під захистом міцної своєю суцільністю Москви, по залюднених наново городищах и селищах постала так звана по письменській Малі Россія, а по народньому Україна.

Тут изнів глибоко закоренилась и буйно проросла та самоцвітна мова, котру, за панування Польщі, не вважав за велику річ ніхто: ні королівська рада, ні панські сейми, ні схолястичня тогочасня інтелігенція, як польська, так и наша руська. Розлилась вона далеко поза край України обох боків Дніпра, сягнула аж у Курщину и Вороніщину, аж до Волги, Дону, Кубані. И такий розлив просторікуватої, занедбаної високими властями и не запоможеної печатним словом рущині пророкував їй новий процвіт, нову красу и силу.

Справді, куди ні заносилась наша весела або смутна пісня, наша поважна дума або жартовлива приспівка, всюди по великому Руському Світові слухано її з уподобою и переймано залюбки. У великих дуків царя Петра Первого, за трапезою дзвонили в кобзу и співали сліпі козаки, а при дворі царіці Анни Івановни в царському штаті знаходимо кобзаря українського. Тільки ж бо наші пані, що постали на Україні з нових народніх дуків, дбали не про те, як би рідну мову підняти до научної чи хоть громадянської поваги, а про те, як би приподобитись до своїх приятелів, панів московських.

Тоді ще було рано давати вагу такому ділу, як простолюдне слово, випечатане найкращою печаттю своєю по сільських піснях. Наш тільки вік знає, чого стоїть сей орган національного самоцуття. Так само, як за панування польського нехтувано рідною мовою задля мови приятелів Ляхів, так само нехтувано нею вдруге задля мови московського панства, помazanого чужоземщиною. З ним бо наші пані своячилися и єдинилися; з ним у царській службі и в придворних церемоніях товаришували; до московських дуків, яко людей могучих, лестилися; до їх моди и до їх звичаїв приспособлювалися.

Через таку похліпливість, опадав у купі с пустоцвітом и найкращий цвіт нашого народу. Столічня примана тягла до себе українських дуків, мов би яким магнітом. Колиб московське панство ходило не до „православної“ церкви, а до католицького костела чи до протестанського збору, — не подивилась би наша аристократія на стародавні руські церкви свої, и певно, ради нового добродія свого, Москаля, стала би чужовірною.

Сим робом, наслідде незазваної старосвіччини, наша кохана мова, зосталась упослідженою вдруге. Держалися бо в нас її по Україні тільки знехтувані столицями доматорі, люде малі науки, узенького кругозору, панки, підпанки, полупанки, міщане,

козаки́ та посполі́та чернь, хлібороби. Уся́ ж інтеллі́кгенція, все що́ пяло́сь на світові́ високості́, усё ба́гате, пі́шне, вельмо́жне, усё осві́чене яко́ю Бог посла́в нау́кою, прихили́лись ро́зумом и се́рцем до великорушчи́н.

Як ба́чимо, ста́лось из на́ми те ж саме́ під моско́вським панува́ннем, що́ було́ під польським. Самохі́ть на́ші мирські́ и духо́вні пані́, гла́ви поспі́льства, зреклі́ся рідно́ї рушчи́ни своєї́. Старі́ перёдсуди на корі́сть мо́ви госуда́рньої и тогоча́сня байдужі́сть про зако́ни приро́ди в жи́зні на́ції робі́ли те, що́ ніхто́ и не дога́дувався, який вели́кий ска́рб лишали́ в простолю́дній ма́сці ті на́ші лю́де, що́ пя́лись на „россі́йський Гелико́н“ або́ поуча́ли с церко́вної амбо́ни рідних браті́в чужо́ю мо́вою. Так са́мо, як и в поедна́нні с Польще́ю, ні́кому було́ в нас запрова́дити наро́дню мо́ву в шко́лу, ні́кому звести́ на церко́вню амбо́ну, ні́кому поса́дити її́ на судові́й трибу́ні. Сорóмились розмовля́ти не́ю се́ред люде́й великосві́тніх; погóрджува́ли тисячо́літнім прёдкі́вським сло́вом у печа́тнях.

III.

Так на́ші востóчні сусі́де, само́ю перева́гою вла́сти, си́ли, достáтку, позба́вили нас, у сво́ю че́ргу, націо́нального верхові́ття, и впо́сліди́ли той еле́мент націо́нальної жи́зні, котри́й у люде́й науко́вих уважа́ецця за найпе́рший. Не ро́блячи нам ні́якого наси́льства, вони́ вічеркну́ли нас из кні́ги живі́х на́цій, а да́вню на́шу націо́нальну давни́ну присво́или собі́, я́ко рі́ч, про котру́, за на́шим мовча́ннем, ніхто́ інший не озива́вся.

Бу́ли ми до́вго на́че ме́ртві, бу́ли нерухóмі в летаргі́чному сні́ ро́ків ис півтора́ста по́слі то́го, як наш Богда́н запро́дав нас ра́зом у дво́е рук, а ё́го alter ego хоті́в запро́дати ще́ и в тре́йті. Ис се́го ле́таргу пробуди́ла нас рідна́ мо́ва, як то пра́вду сказа́в вели́кий Лях:

...dźwięk mowy rodzinnej mię osuci.

По я́комусь таємні́чому зако́ну воскресéня заме́рших наро́дностей, у Полта́вщині, у Ха́рківщині и, як ба́чимо, на́віть у Черні́говщині, мов на тій ко́бзі струна́ до струні́, озва́лись оді́н по одному́ лю́де чужі́ й далéкі між се́бе, и, без лі́шніх ора́цій, провозгласі́ли нову́ на́цію між на́ціями, во і́мя рідного сло́ва и самоста́йне́го світо́гляду.

Вели́ке се ді́ло розпо́ча́в просто́душно, без особлі́вого за́думу, Котляре́вський, и розпо́ча́в так радика́льно, мов соці́альний реформáтор. Поста́гував з Олі́мпу богі́в и богі́нь с полу́бога́ми, а з висóких поста́ментів поспуска́в на долі́вку широкосла́вних геро́їв, що́ можновла́дці бра́ли собі́ за взір, и все те олі́мпійське та боготво́рене по вели́ких міста́х па́нство поверну́в у мужі́цьку просто́ту. Зъ уподо́бою прийня́ли письме́нні лю́де „перелице́вану Ене́иду“ вели́чне́го Римля́нина бо побáчили в ній сво́е поспі́льство, побáчили, хоть и з ві́вороту, та все ж такі́ не слі́пуючи так, як слі́пува́ли, захи́лівшись за чужомóвні кни́жки.

Сам Котлярівський не знав добре, що він творить. Він покорявся невідомому велінню народнього духа; був тільки знаряддєм українського світогляду. Чуючи ж, по своїй поетичній природі, що сміхотворна „Енеїда“ торкнула не всі струни в душі у земляків, змалював Котлярівський життя народнє идилічно в своїй оперетті „Наталка Полтавка“. Тут уже критика вбачає начерк літератури поважнішої.

Не хутко спроможеться яка б ні була початкова громада на змалювання себе писаним словом. Се бо вже висока стадія розумової культури. Нашим оціям здавалось порожньою забавкою те, що написав Котлярівський. Умер він у своїй рідній Полтаві, а з ним наче загинула и його проба пера серед неспокою життя громадського. От же з малої и одрубаної собі речі судилось народитись такому, що зрослося из нашою долею на віки, чого не мусимо забути, чого не занапастити ні панський екгоїзм, ні государня політика: народилась українська література.

IV.

Література ся стала демократією не тільки по волі, а такій й по неволі. Появилась вона на Божий світ не до панської вподоби, а до вподоби и науки тих, котрі не бажають, щоб темні брати їм служили, а бажають самі темним братам послужити.

Прямуючи до такої мети робом великого Учителя, літературні робітники наші не щадили ні своїх сил, ні своїх достатків, аби посіяти серед народньої темноти и бідоти таких проповідників науки, котрі, при нагоді, могли ис приниженої до землі маси викликати до свого гурту природних, рукою Божою засіяних „чад премудрости“, и вкупі з ними утворити націю самочутну, саморозуміючу, на своїй дорозі видіючу, про свою будущину дбайливу.

Не шкодив сей великий задум нікому, окрім тих, що вважають мир за знаряддє свого екгоїзму, — окрім тих, що, доп'явшись до високих титулів та великих гонорів, забезпечують долю свою діточкам своїм и діточкам діточок своїх яким би то ні було робом. Не то що не шкодив нікому и нікому, а приспоряв великому Руському Світові велику будущину. Ним бо малося, на підмогу спільному добробутові, відвинути з народньої залежи животворню силу, котра тепер иснує собі німуючи, сліпуючи, бідуючи або гайнуючи.

От же знайшлися в Росії такі правителі, що позирали скріва на етнографічну Україну, розпростерту широко серед Руського Світу, ніби вона своєю мовою робить якийсь перекир царському господарюванню. Стали ці люде, ці політичні homunculi, міркувати, яким би робом зупинити росцвіт української мови, и привели царське правительство до неможливого діла — до угашення духа.

Тут починається нова повість про избиенне молоденців...

Було в Росії такé, що букварі и початкові шкільні книжечкі дозволялось печатати по жмудзькі, по самоідзькі, по тунгузькі, тільки заборонено по українські.

Було такé, що збірати грошові жертви можна було на всяку учту и на всяку світову пустоту; постав тільки заказ Українцям складатись хоть по вдовиній лепті на наукову запомогу землякам своїм.

Було такé, що не боронено видавати всякі кгазети и журналі лю́дям порожнім, ради редакторської наживи з людського недосвіду и легкодумства; українським же народолюбцям забороняли сповіщати рідний край про все, чим би освітілась ёго темрява.

Було такé, що Бо́же сло́во перекла́дувалось и зиря́нською и ко́мліцькою мо́вою, тільки неві́льно було перекла́дувати ёго мо́вою українською.

Поста́ло наконéць уже́ й такé, що на́віть у пові́стях, пи́саних великорушчино́ю, цензу́ра попра́вляла и з б а там, де в руко́писі сто́яло х а́ т а; впи́сувала б а р и н там, де а́втор пи́сав п а н , и т. д.; а ко́ли чума́к заспіва́є в а́втора:

„Пропі́в во́лі, про́пів во́зі, Пропі́в я́рма и зано́зи“, то цензу́ра виче́ркувала чума́цьке співа́ннє, я́ко украї́нське³.

V.

Як нам назва́ти ту безлі́ч уся́ких мук, що в нас прийма́ли му́ченики й му́чениці за сво́є рідне сло́во? Чи то була́ римська Неро́нівщина, чи гишпа́нська Торквема́довщина? Чи то була́ дальнові́дна праві́тельственна му́дрість, що зна́йде собі оправда́ннє у ві́ках гряду́щих; чи то була́ така необа́чність, що скритику́є її й ма́ла дити́на?

Як її́ ні назива́ймо, а підляга́ти їй, мов бесслове́сні зві́рята, не му́симо. Бо ко́ли ми диві́ємося, як се на́ші прѣ́дки так необа́чно збі́гли пі́ною с кипучо́ю украї́нської жи́зні, то неха́й же хоть нас на́ші пото́мки не доко́рюють ма́рним шумува́ннєм.

Тільки легко́духам зда́ється, що на́ша си́ла ніщо́ супро́тив ті́єї си́ли, котра́ рі́не на нас из високо́стів госуда́рнєї вла́сти, мов яка́ Ніа́гара, грі́млячі, кру́шачи, слі́плючи и тумана́чи. Аж два царюва́ння сплямо́вано вже́ гаше́ннєм на́шого ду́ха. И хиба́ ж ёго вга́шено? Хиба́ ж ми злили́сь ув одну́ на́цію ис „право́сла́вним“ Моско́вським ца́рством? Не тільки́ не злили́сь, а ста́ли від не́го, чере́с те наси́льство, ще да́льше, ніж бу́ли ко́лись від По́льського като́лицького коро́лївства.

Чере́с те наси́льство и тира́нство, ми тільки́ зрозумі́ли ро́зумом и побачи́ли очі́ма, скі́лько ми втра́тили нео́платімої си́ли, піддо́брюючись Моска́леві.

Ми вже́ не ма́ємо своїх церко́вних ієра́рхів. За́для госуда́рнєї моско́вської полі́тики, вони́ нас изра́дили так са́мо, як изра́дили ко́лись за́для полі́тики по́льської.

Не ма́ємо вже́ и своїх сана́вників: бо й сі́ відбі́гли нас тим же ро́бом, що й на́ші Остро́зькі, Вишневе́цькі и т. д.

Не маємо ні свого українського трибуналу, ані свого звичаєвого права.

Не маємо ні такої церкви, котра підлягала б суду громадської совісти, ні такої школи, котра виховувала б наших дітей згідно з духом нації.

Не маємо навіть рідної преси, котра б не давала національній мові міршавити під напливом чужої, и освіжала б духа народнього серед нашого безголів'я.

Одно тільки наше зосталось при нас живе українське слово. И тому задекретовано згинуті. Побалакають, мовляли, ще тріхи сим жаркгоном хлібороби, зійде він тільки на те, щоб розмовляти про вози, волі, ярма, пуги, налігачі, и, не оппёрте ні об церкву, ні об школу и пресси, зникне собі, мов той недорід, що ёму не судилося й на світі жити...

VI.

От же воно не зникне вже черес те саме, що ёго тиснуть и гонять. Наше слово загартоване в устах Олégів, Святославів, Володімерів ище тогді, як Москва й не наклонулась. Загартували ми ёго и в устах того рцарства, до котрого слалась из зазівами вся Європа, воюючи з ворогами віри Христової або свободи релігійної.

То ж воно служило в боротьбі сили мускульної з мускульною. Тепер наступив для него час боротьби духа з духом. Як ні в посліджують нас ті люде, що озиваюця представителями Москви, а мусять признатись, що український дух виступив на своє діло житні героїчно.

Московське царство давно вже почало зватись Всеросійським. Двадцять язиків, за приводом Наполеона, розбілось об ёго потугу. История ёго діяній стала печататись десятками томів, голосніх, мов горлаті гармати. Пишаючись перевагою над боєвими силами Сходу и Заходу, московський самодержець став зупинити політичні бuri в Європі, мов той Нептун у Виргiлія, одним погуком: Quos ego! А московська мова обрiла для себе такий невмірущий орган, як поэт Пушкін. Величня зробилась Москва не однією стихійною силою. Здавалось би, нам подобало втонуті у тому величчі, зникнути в блискавичному сяєві всеросійської слави, стопитись ув один метал из Москвою серед страшénного огню, котрим вона палила зéмлю и вóду, перекуватись у щось неодмінне во віки під залізним ціпом тієї баби ягi, що в нашій кáзці кує москалів на мідяному току, покрепляючи силу решетами картéчи.

Москва віросла якiмся дивом перед очима в Истории. Про нас, що допомгли їй знятись од землі аж під небо, ніхто й не згадував, прославляючи її царів та героів. Нас мов би ніколи не було й на світі...

Аж ось, саме піт ту велику годину, як засіяла півним світом невміруща слава Пушкіна, найкраща слава, якою може величатись нація, — у нас на Вкраїні, серед забутих

степових могил, мужицька мова піднялась из нечєвля до високости всенароднєго жалю, плачу, піднялась до погорджування великою гордінею и до погрожування великій потужі.

То правда, що в нових кобзарських співах було багацько сліпого буяння, як и в героїських подвигах тих варягів, що руйнували Болгарщину и Византию, як и в гайдамацьким завзятті тих козаків, що розбивали по Чорному морі християнське купецтво заодно з бесурмєнським, а дома плідрували руські свої городі татарським робом. Тільки ж бо славянська інтелікгенція не занедбала піснотворнєго ктєнія через єго недосвід. Широко від Петербурга до сербського Білграда, а від сербського Білграда до чеської Праги розлилась наша нова пісня, и навіть чужомовня Європа довідувалась черес переклади, у чому сила неторканих ще струн української кобзи.

Сила була в пророкуванні нові боротьбі, боротьбі за народне право вже не мечем и огнем, а духом и правдою. Заговорило понад Дніпром німе камінне; озвались голосно бур'януваті городища, и все живе почуло, що гаряча прєдківська кров кипіла и бушувала не дарємно.

Вхоплено й замчано кобзаря на край світу, між азіяцьку дічу; придавлено єго й примучено на тілі, ослаблено єго й скалічено на душі; а голосна пісня єго черес те ще поголоснійшала на широкому світі. Усе недодумане и недосвідоме з неї почєзло зосталось тільки самє сяєво...

Так у великих проповідників людської віри, чи вони сходили з громохмарнєї гори у юдоль повсяденщини, чи з'являлись посеред степової рівняви з блискучими своїми снами и таємнічими призовами, нікне марою те, чим вони рівня приземкуватим людям, и сяє негасимим во віки світлом те, чим вони вищі над похилу до землі людську природу. Так наслідде прєдківської слави чистиця в непроглядних століттях, мов у водах мовчязної Лєти, и застаєця нам від неї самє героїство духа, що підіймає серце на благодатні задуми и на великі подвиги.

VII.

Оце ж не сумуймо про мизєрну долю нашого Українського народу; не журімося про те сиріцтво, у якому зостававсь и застаєця він бес первоцвіту свого громадянства и своєї дрєвнєї цєркви. Знаючи з историчнєго досвіду, як уставали нації, повєржені незгодою або дікою силою в прах, уповаймо духом бодрим, що в нашої давнині затаїлася сила невиміруща, и що ми тією силою дійдемо колись до того зросту, який сама природа нам на роду написала.

Не загине те слово, що дало животворящу запомогу аж двом літературам. Велике воно по своїй природі; а велике слово свідкує про величчє того народу, що зачав єго в глибині свого духа.

Так, ми не малий нарі́д, дарма́ що нас не доб́ачають на́ші сусі́де у сво́ім велича́нні. Не малий уже́ тим, що до́кіль стоя́ли ми за По́льщу, під пято́ю в Ляха́ извива́лась Москва́; а як почали́ стоя́ти за Москв́у, ста́ла тогди́ По́льща пища́ти під пято́ю в Москаля́.

Не малий и тим, що, да́вши По́льщі и Москві́ архиері́в, вельмо́ж и писателі́в, не поші́лись ми в чужозе́мщину слідо́м за сво́ими споку́шеними гла́вами.

Найбі́льше ж вели́чче Украї́нської на́ції я́вне с то́го, що, zostáвши́сь бес церко́внєго, політи́чнєго, во́їнського и науко́вого передовні́цтва, спромо́глась вона́ ви́дати с се́бе самобу́тню літера́туру, и затрі́вожила не помалу́ сило́мі́цних єдинителі́в Ру́сі.

Памя́тне бо нам сло́во моско́вського ора́кула: що по́льське повста́нне єсть ніщо́, як порі́вняти є́го с повста́ннем літера́турне́ї Украї́ни. Там, рече́, відпа́ла б, мо́же, під лихий час, невели́чка прові́нція від Імпе́рії; а тут мужи́цька мо́ва, ста́вши літера́турне́ю, роско́ле Імпе́рію на самі́й серцеві́ні. Так промо́вила, віщу́ючи про нас, моско́вська пі́ня, и се нам не малий прогно́стик, що ми, літера́турне́ю пропа́ндою, утво́римо собі́, ско́ро чи неско́ро, таку́ церко́вню ієра́рхию, котра́ велича́тимецця́ чимсь кра́шчим, ніж ця́цьковані́ мі́три, и таке́ вельмо́жество, котре́ пишати́мецця́ чимсь досто́йні́шим, ніж прѣ́дківське надба́нне, и таку́ інтеллі́кге́нцію, котра́ бу́де розу́мна малоуче́ним лю́дям, як батькі́ и маті́ркі розу́мні ді́тям сво́ім.

Благода́тна землі́я, що зроді́ла вже сті́лько бага́того жні́ва, лежи́ть облого́м перед на́ми. Зачаро́вано сей облі́г ище́ тогди́, як боро́лись на́ші ру́ські коза́кі з на́шими ру́ськими панáми, зачаро́вано й за́клято: щоб на се́му обло́зі полама́всь уся́кий плуг, котри́й не сам на́рі́д-аборі́кген собі́ ві́кує.

Оце́ ж почали́ ми є́го кувáти, се́го́ чудо́вного плу́га, с то́го часу́, як постя́гали бо́гів з Олі́мпа, а полубо́гів из мраморя́них поста́ментів, та пороби́ли грома́дянами. Дарма́ що нас так тяжко́ ті́снять и пригні́чують необа́чні госуда́рники. Ми и в ті́сноті и в при́гнеті куемо́ та й куемо́ собі́ словесні́ лемеші́ та чересла́ помалу́. И при́йде той час, що паха́тимемо прѣ́дківське за́ймище бес цензу́рного до́зволу.

А щоб роса́ не вибива́ла нам очей́, по́ки зі́йде на́ше со́нце, со́нце духо́вної свобо́ди, — тре́ба нам, бра́тте земля́кі, заложі́ти літера́турній кіш у вбезпе́ченому висо́кою ці́віліза́цію мі́сті.

Шкода́ нам зва́ти Москаля́ дядьком. Дя́куючи нам и за ору́жню и за морáльню підпомо́гу, він хо́че загла́дити на́ше облі́чче серед наро́дів; хо́че, щоб ми забу́ли, хто ми и яке́ на́ше націо́нальне пра́во; хо́че, щоб ми не ма́ли ні путя́, ні че́сти, ні пова́ги на сві́ті.

Оце́ ж, пропові́дуючи і́стину, я́ко исто́чник свобо́ди, му́симо ході́ти ро́бом тих, котри́м вели́кий Учи́тель ро́ду людзько́го наказáв: що коли́ гна́тимуть і́х ув одно́му́ мі́сті,

нехай утекають до другого. Певно ж бо знайдеця в культурному світі притулок, звідкіля у всю Руську землю изийде віщанне наше, на пробуд сонних и на воскресенне мертвих.

Роспочинаю се спасенне діло книжкою, котру назвав „Хуторною Поезією“ на ознаку того, що колиб ні в однім горіди и ні в однім селі не знайшлось уже живого зерна до засіву національної ниви, то рука Божа знайде ще його в хуторах, и широко позасіває навіть и жидівське поле на Україні, не тільки те, що підлягає нашим перевертням.

VIII.

Виставмо, миле браттє, на високостях науки и літератури наше національне знамено. Не побачить на нєму плями ні одін край, опріч хибі тієї Москівщини, що слухає цькування своїх погібельних політиків, своїх сліпих книжників и фарисєїв. Чистий стоятиме сей стяг у сяєві гуманітарности. Не стягує він людей на криваве діло, на гарбанне чужої предківщини, на топтанне під ноги чужої святині. Стягує він українську розпуджену семью до наслідування предківського надбання — рідного слова, до наслідування правом науки и словесности.

Сим не зупиняймося, миле браттє, що такє велике передвзяттє розпочинаємо малими силами. Усе велике на землі постало з малого, и все потужне з малосильного. Не зупиняймося й моральним занепадом наших Українців.

Понурились вони тепер у землю німуючи, мов ті волі підъяремні. Прийде ж той час, що вони випростаюця, и з „німого языка“ зробляця віщателями національної правди. Перелічать вони себе всюди: и на рідній и на чужій землі, и по селах и по городах, и по степах и по морях. Прокінуця и в столиці, що стоїть на людських кістках, вікована с самого заліза. Відгукнеця ними й страшенний Сібір, перемиряний нашими ногами. Заб'єця українське серце навіть и в іншого перевертня, мов у того „Ляха Потурнака, клішника кгалерського, недовірка християнського“. Плодюща наша полуденно-руська земля. Насищала вона своїми дітьми двоє великих царств, та ще й тепер інші з них живі в чужоїдній утробі, мов той пророк у символічному кітовім череві. Звергне їх чужа національність, на проповідь рідної, української.

До гурту ж, небожата, и великі й малі! До гурту паненята з мужичатами! До гурту рятувати святе наслідде — слово! Воно бо скарбівня нашого духа. Воно — великий завіт незначаної нашої предківщини. Воно — правдиве пророкування нашої будущини.

Мусимо, любі землякі, заходитись укूपі всі живі коло тієї праці, що започали наші предки варяги й козаки. Вони робили своє національне діло буяючи, яко люде віку темного; а ми робитимем своє розмишляючи, яко люде освічені наукою; вони — мечем та кулачем, а ми — пером та лагодою. Нехай царі царюють, а великі пані панують. Общі причини привели їх до страшної переваги; общі причини вкажуть и розумну міру їх

перевáзі. Не хита́ймо висóких стóльців; не зневажа́ймо и вели́ких заслуг да́вніх госуда́рників. Неха́й старі́й заві́т істо́рії стої́ть пе́ред на́ми в свої́й пова́зі. Нові́й ві́робить и нове́ вино́, и нові́ міхи́ по винотóках.

IX.

От на такі́х-то осно́винах тре́ба нам працюва́ти в тих благослове́нних зéмлях, де над ми́слячою голо́вою не стої́ть из до́вбнею безголо́вий цен́зор, и за плечі́ма в пропові́дника Христо́вої свобóди не прита́вся поработі́тель кат.

Усе́ те зле й лихé, що заподія́ла нам ко́лись нещасли́ва Ляхва́, а тепе́р оста́нніми ча́сами необа́чна Москва́, ста́лось чере́с політи́чну те́мряву, — чере́с те, що полі́тика не пита́ла доро́ги в нау́ки, а нау́ка не оппіра́лась на єди́ну філосо́фію, досто́йну свого́ і́мени, на філосо́фію природові́дання. Дійшо́вши, с прокгрéсом кругосві́тнеї науко́вої пра́ці, ті́єї пра́вди, що бескра́й и безме́рний ко́смос, у величез́них и найме́нших тво́ривах Бо́жих, да́є нам за́кон грома́дянського житт́я и розумо́вого прямува́ння, кладемо́ її́ в осно́вину на́шого пропові́дання украї́нської націо́нальності и духо́вної свобóди. Закі́нене сере́д чужо́ї нам грома́дянщини, сере́д чужопле́мінного и чужо́ядного на́товпу, сло́во на́ше хова́лось ті́лько по невмі́рущих піснях да в тайника́х на́ших се́мей, — у тайника́х, недо́ступні́х політи́чній інспе́кції. Виклика́ємо є́го тепе́р з оста́нне́го схóвища на ши́ршу про́сторонь. До́сі перепрова́джено є́го в нас ті́лько чере́з вікові́чні кни́ги Свято́го Писма́. Наступі́ла черга́ перепрова́дити є́го чере́с поеті́чні тво́ри вели́ких наро́дів и чере́с філософі́чну, оппе́рту на природові́данне нау́ку.

Який ні єсть мали́й собі́ с початку́ наш видавни́чий за́хід, як ні тру́дно робі́ти на о́дшибі́ те ді́ло, котре́ наро́ди свобóдні ро́блять у се́бе до́ма; та, не ма́ючи іншого́ спо́соби пропові́дання на́шої за́гнаної и за́битої пра́вди, му́симо вважа́ти сво́є видавни́цтво — не з го́рдошів, а з гірко́го жалю́ — и за наро́дню шко́лу, котру́ нам заборóнено до́ма, и за церко́вну амбо́ну, котро́ї на́ше духо́венство нам не соблю́ло и не впова́жнито.

Спогада́ймо, бра́тте, про ту го́дину бідола́шню, як, під ко́лотне́чу за „духо́вні хлі́бі“, замика́ли и пусто́шили церкві́ по ру́ських на́ших горо́дах, не ті́лько инові́рці, а й самі́ ті, що назива́лись „благоче́стивими“ вла́діками. Зане́дбане, а ча́сом и роспу́джене поспі́льство вихо́дило тогді́ в по́ле и під чи́стим не́бом слуха́ло церко́внеї нау́ки, на яку́ спромага́лись убо́гі и гоні́мі благові́стувате́лі. Ми живемо́ під одна́ковим гоні́тельством. Ко́лі ж спасе́нні ду́ші, у свої́й науко́вій темно́ті, пере́ховали́ свя́то ві́ру пре́дків своїх, як тогді́ найкраще́ мо́жна бу́ло її́ зрозу́міти, то, ма́ючи в рука́х такі́ мо́гущі зна́ряддя до пропові́дання і́стини, як нау́ка и лі́тература, ми тим па́че возмо́жемо пере́ховати́ пре́дківський за́віт націо́нальної свобóди и свобóдної со́вісти.

Нехай же наша сила в нашій немоці совершається. Нехай з нашого серця ріне та велика потуга, що нашим полівим благовістувателям не дала підклонітись під замикателів и пустошителів святих церков. Коли завзяті люде меча и поломья були нашими предками по кипучій крові, то безбоязнені люде Христової правди — сіль Української землі, тихий світ народу Українського, герої християнської любови и самоотверження — були нашими правдивими предками по негасимому духові.

Пам'ятаймо, рідне браттє апостольське слово, що поставили ми девізом до сього Зазивного Листу: Ду х а не у г а ш а й те! Не гасімо ёго самі в собі; тогді ніхто ёго не вгасить и в нашому народові. Нехай наших гасителів поб'є всьогосвітній сором, а наше знамено нехай сияє своєю чистотою и правотою во віки.

Гірка и мов уже безвиходна наша доля, що й казати!... Споглянувши, який страшений розплодівся на Вкраїні тиск чужомовного, нам ворожого панства, яке зрадливе сидить у нас на апостольских сідалищах архиерейство, и як починавничено в нас навіть людей науки; споглянувши на ту жмінку людей, котрих можна у нас назвати оком, ухом и серцем України, тільки зітхнеш, промовивши з Шевченком

„Обідрана сиротою

Понад Дніпром плаче...

Тяжко, важко сиротині,

А ніхто не бачить, —

Тільки ворог, що сміється“...

Та нема такої безодні, с котрої б не викарабкалась нація моральною перевагою над стихійною силою, над силою незапрацьованого чесного багатства и над силою влади, не оправданої філософією природи.

Поки що, втішатимемось хоть тим, що чуємо в собі доволі снаги на протест перед всьогосвітньою інтеліктенцією за сліпе и тиранське вбивання нашого національного духа.

П.А.Куліш.

Зазивний лист до української інтелігенції. Хуторна поезія. Львів, 1882. С. 117-137.

Пантелеймон Куліш

ДВІ МОВИ, КНИЖНЯ І НАРОДНЯ

Історія нашого слова південного Руського, чи (як напісля його названо) українського досягає в старовину глибше нашої пам'яті літописної. Не записавши чернець Нестор Печерський, котрі жили, як розмовляли і співали по своїх хатах найдавніші предки наші, хоч і вважав він, за своїм віком, найголовнішим ділом військові сварки та походи

варяго-Руські, та й самі походи, для поваги, занедбавши язик народній, як мову люду темного, що виріс у болвохвальстві чи язичництві, як ту мову, якою чарівники-жерці народні вселяли в темний люд свої болвохвальські забубоні. Письменство Болгарське прийшло в наш край з попами-Християнами, які силкувались вигнати з простого світу старосвітські химери про слов'янських богів: тим і не сквернили своїх писань споминками про їх чарівні звичаї та про них. Пісні, які вони поважали, за своїм віком, поганою перед Господом. Небагато ж мій довідалися з їх писань про те, що звано тепер життям народом. Довідалися ми тільки про Печенігів, Половців та інші орди, які на Русь набігали і на які князьки під своїми корогвами зброю Русь водили; дізналися про торги і вейни з Греками, про спосіб, яким Греки свою віру по Україні розпростерли, і про діла церковні, які, як тепер видно, чинилися людьми духовними та великими панамі, без поради народної.

Тому вже й у ті давні часи було на Україні дві мови⁴: одна викувалася на кшталт церковної чи Болгарської і велася між попами та вельможними мирянами; друга трималася непорушно в темній простоті. Коли б було не так, якби весь народ прийняв єдину мову, ту, якою писав Нестор Печерський, то швидко забував би він своїх богів слов'янських і всі пісні про них. А то ні: не покинувши він тих пісень, ходячи до церкв Християнських — перше з примусу, а далі батьківським звичаєм; не всі він їх поперебував ще й за наш час. Не за батьків же, не за дідів і прадідів наших схаменувся він і згадавши, що в нього колись були боги слов'янські, нещодавно поклавши він про них — свої чарівні пісні. Певне діло, що ведучі вони в нього ще з тих давніх давнини, як згадував сільський люд богів слов'янських не по-самих тільки прізвиськам. Тим часом і говорю, що історія нашого слова сягає в старовину глибше нашої літописної пам'яті.

Ще не було й слуху про тих Варягів, про тих Оскольдів і Дірів, а вже наші дівчата скакали чарівними стрибками навколо Купалової голі і співали, може, так само, як і тепер співають:

Місяць світити, гілка ссяє,

А Купало скрізь вітає...

Ще не знаючи наш край, чи є на світі Візантія, а вже купалися дівчата в зачарованій Слов'янським богом воді (sic), ніби змиваючи з себе нечисть щоденну, ніби через ту таємничу чистоту сподіваючись переглянути у свою частку, або сподобитися від Купала якісь чийі смутні, як оть і вь пісні показано:

Ой вечір на Купала

Пішли дівчата до ставу

Купатися, плескатися

Та з долею змовлятися...

Коли ж і в давню старовину слово наше було вже голосне і ладне, то чому б йому, здається, не ширшати, не рости вгору, не вибратися з мови усні в мову писемну? язик укупі з Божим словом, і привели темний Люд до нової віри примусом княжим, як і сам Нестор Печерський описує. бо не щирим серцем молилися недавні кумирники Християнському Богові і таємно від попів і княжої дружини справляли свята своїм Купалам, Посвистачам, Волосам, Перунам та іншим слов'янським предковим богам. давніми піснями та звичаями, жила з чабанами, з орачами, з рибалками та пасічниками, а новокована, ніби висча мова, княжила у високих будинках і судила суд по містах та селах, і писала книжки та судні грамати. народній стародавній мові ширитися і рости вгору і вибратися з простоти в премудрій писемності?

Прийшли Татари, перебили князів з дружинами, поруйнували монастирі, і не швидко після тих руїн піднялися знову пані на панування, а монастирі на науку віри християнської. Переховуючись від татар по нетрах і пущах, прості миряни прихилилися знову до своїх давніх богів, хоч були геть занехали їх заради Бога християнського. Татари багато шкоди наробили князям, панам, містам і монастирям, а простий люд мало про них пам'ятає. Літо-пісна історія тяжко сумує про ті лихолітті, а простому людові байдуже було, кому давати данину, щоб не позичали хати, або куреня, — Татарам чи Варягам.

І живий простий люд по своїх нивах, по гаях і по оселях, не багато поважаючи, що починається нова вже держава на Україні, не Варязька, а Литовська, все ж і Литвини, опанувши Київ і всю південну Русь, пустили віру, міські звичаї, писане право і весь земський порядок по старосвітському; як було за Варягів, так велося і за Гедиміна, за його синів і внуків на Україні, з малими одмінами. стародавня, правдиво рідна.

Приєдналася Литва до Польщі; приєдналася і Україна з нею. Відкрилася в Польщі академія, – відкрилася академія на Україні, в Києві. Поляки ж вибилися помалу з-під мови латинської і почали вчитися в школах, судити й писати польською, а Русині, поважаючи письмову свою мову за якусь поважну від простої і всякого розумну, занедбали в Київських і всяких інших школах. Вчилися діти по школах Письма Святого, вчилися церковних голосів, вчилися і граматика і риторика і філософії на всіх мовах, тільки байдуже було вчителям про ті промови, які в простих хатах миряни один до одного промовляють, байдуже було про народ. або собі самого веселить і розважає. Бо вчили в тих школах монахи і духовні люди, які простий мову вважали недостойним про божественне діло глаголити, про високі науки правити, а пісноріччя народні, як суєту мирську, попирали.

Тим часом наше просто, правдиво рідне слово не замовкало, бо скільки не випускали школи в світ людей учених, були ті вчені – що крапля в морі, і як там між

собою не гомоніли по письмовому, і не змогли всього великого світу українського до свого смаку словесного навернути. Бо велика сила в простому народному слові і в простій народній пісні, і таємниця тієї сили - в людських серцях, а не в людському розумі. Ті слова серцем люди вимовили, які були ще зовсім темні, як не знали що ніякого бога, крім сонця, місяця, вогню, води і тих подібних божих див. Те слово розлилося по Україні пісню про радість і горе, про зоряне небо, про любі гаї й луги зелені, що тоді, як не знали люди, що то за письменство і чи є де воно на світі. Прийшовши до нас письменство з чужого краю з чужою мовою, повідомило світові, що не гаразд бездушного кумира за бога вважати і від його щасливої долі бажати⁵. Зрозумівши ним віри темний люд, бо справді ними кумири не промовили до них через своїх чарівників-жерців такої правди, як святе Письмо, яке невидимий Бог — сказано ним — через святих людей дарував усім народам. Тільки не зрозумівши віри наставникам, які вмовляли його, що не рідною простою, а якоюсь поважною мовою треба в тузі і в радості серцем до серця озиватись, або свій розум перед людьми виявляти. Не вмовили його й академіки київські, а то прості дяки по школах. Скільки не обернулося простих мирян у письменників через ту чужоземну науку, — усе ті нікло в народі, як у моря крапля. Писалися новокованою мовою книжки по школах, писалося право і папіри по судах, промовляли на тому мові вельможні пані на своїх радах; простий світ кланявся всім ним, що розумним своїм главам, а в серці, сам того не знаючи, був від усіх їх розумний: тим і не кидав свого рідного слова, не забував рідної пісні, і від найдавніших давнини тримав у пам'яті. непорушно аж до нашого часу.

Школи наші раділи світові щирим серцем і приводили багато людей до пізнання Листа святого через чужоземну мову. Шановував їх за це і міський і сільський люд, і хто що зміг від свого достатку давав на церкви, при яких звичайно вели ті школи. Смиренно приймав простий люд від наставників науку письменства і не давав собі права розбирати, чи так чи інше треба письмовими книжки писати, суд укладати, до простих мирян промовляти. Коли чого не розумів у їх писаннях і в дієслові, то поважав собі за недорослого, і помислу в жодній голові не було, що вина в тому наставників, а не учеників. Лише серцем був він від тих премудрих книжників розумніший, бо не манило його серце розмовляти в своїй сім'ї письменницькі, або злагодити пісню письмовою мовою. Коли ж хто заносив з бурсі в село чи на хутор премудрий кант схоластичний, то слухали його селяни і хуторяни, дивуючись простою своєю головою, якось розумно скомпоновано, проте канта не переймали, бо серце їх від того канта не билося, серцем вони були розумніші від письмового співака. Покидавши село писемний співак, — залишаючи село і кант його; жодна пам'ять не волила схоластичному співу між своїми сільськими співами вмістити.

Отож за князів Варягів було дві мови на Україні: одна церковна, судова, панська; друга сільська, хutorська, щира народня. Настало панування Литовське, — те ж саме виявилось на Україні, бо викликавши Варяги чужих наставників з чужою письменством допомогли їм викувати якийсь середній мову між Болгарським і Українським народним, і ті письменство, уклавши стародавнє право⁶. Литві, наче який кладь. Настало панування Польське, — і всі дві мови було на Україні, бо писане право ще більше втягнулося в ту химерну, суху, ненародну мову, а схоластика по школах розуміла мову тільки головою, а серцем їх не розуміла. Повалили козаки Польщу, та не змогли повалити мертві Польські схоластики на Україні, і самі свої універсали академічним складом, для більшої ніби поваги, писали. Проте пісня, не бувши в школі, правдивою поезією по хуторах і селах розлягалася; проте дума, вирвавшись з-під письменства, у козацьких таборах до найвищої Гомеричної краси підіймалася.

Від того, як приєдналася Україна до Московського царства, то схоластична письмова мова перейшла в московські духовні та мирські товариства. Знайшла вона там собі давній підготовок у чорних писаннях і вкоренилася потім у Російських книжках як молочай, або степова зінувати⁷, які ніякими плугами з землі не бачиш. Що більше шкіл споруджувалося по всьому царству, що більше книжок друковано, то ширше вона розросталася, і як колись не поважала у нас вдома на щиру народну мову, так занедужала і там живе слово, яке в народних піснях голосило і в народному голосі.

На Україні ся мертва, протинародна мова не дуже то зміцнилася, бо її голубили тільки ченці по монастирях та законники по судах, а там приголубили її царедворці, які за довгого жіночого панування орудували самотужки всіма землями між чотирма морями в Європі. Тут підпустила в неї Польща свого слова, а там Москва піддала свого акання — і виріс потай народу в палатах мову, якого ні Польща своїм, ні Україна своїм, ні простий Російсько-Московський люд своїм не називає, — виріс мову Російську. Поки він гніздився на Україні, не з'являвши він голосних пісень світові, бо нікому було б добре їх слухати. Наші бо великі лиці, Серпяга, чи Самійло Кішка, чи Сомко Мушкет, чи хто інший, були герої народні, прославлялися серед збройного народу — козаків, і від того народу співалися ним голосні славословия-думи живим народним, а не глумніть і. У Петровому ж царстві прославлялися герої серед солдатів, тріумфували серед столиць за очима у великого сільського світу, і не знаючи сільського світу, як їх славити піснею і за що славити. Тим і випало все на людей письменних, які їх мало не за богів поважали, і понаписували їм писемні люди велегласні гімні, про які байдуже було простому народові. Від тих-то писаних гімнів хвалебних пішов далі й далі розростатися і глибше та глибше коренитися по містах мов Російський, що таючи коло степу, якого прості люди відбігли.

Переїмали тою мовою і наші земляки писемні, бо тим язиком по школах їх вчено, тим язиком по судах їх суджено, і понаписували теж чимало всяких книжок, яких ні простий Україні, ні простий Москаль не вважає родичами пісням. Інший бо в них склад, інший тон, інше слово саме.

І довго, довго Російська словесність, за розумом і толком писемного люду, здавалася кожному, хто її відав, рідною, чи якось її величали вітчизняною; і нещодавно тільки почали деякі голови і початку зростання доглядатися і з народною мовою, з народною піснею рівняти. Нещодавно почали постерігати, що чого ж вона тільки до письмового, до вченого, до міського, до спанілого люду промовляє, і чому її проста людина, хоч би найрозумніша, не розуміє, а зрозумівши, чому в ній не смакує, чому до серця її не приймає! Нещодавно почали дивуватися, чому писані вірші, хоч сто разів їх люди чули, не вкорінюють у голові так як неписана пісня, яку іноді тільки чоловік почув, та й до віку не забуде!.. Чому? чому? та й кінця немає питань. А вона, ота словесність, колись монастирська Болгарська, підправлена трохи, ніби неохоче, українським словом, потім академічна, помазана Польщизною, а далі пересаджена до столиць і Московською мовою круто замішана — пише собі та й пише, друкує та й друкує, радить радити, вчити та й вчити, судити та й судити, мало рахуючи або зовсім не рахуючи на мужиків і на їх здорове, голосне, чисте слово. Гарно її привітають по містах і по сільських будинках; а що по хатах її не знають та й знати не бажають, то на ті хатні люди — темрява, на ті вони злидні, і розум у них невеликий, і слово в них до землі поникло.

От же знайшлися такі люди, що, не вдовольнившись книжками, почали прискіпливо до тієї сільської темряви придивлятися, як вона в світі живе, як вона своїм невеликим розумом всяке діло розбирає, як вона тим до землі пониклим словом свою душу в і здивувалися не помалу, що та темрява, ні в кого не вчившись, правду і неправду, Бога і людей як найглибше розуміє і розум свій не в книжках записує, а в піснях виспівує. Не помалу здивувалися розумні голови, почувши душею в простому й неученому слові селян свіжу силу, мов непочату воду, і, заблукавши мову письмову, припали жадобою до тієї віковичної криниці. Тим-то способом виявилися в письмовому світі відті чудові пісні, відті думи народні, посписувані в світі неписьменного.

Помиляють ті, котрі думають, що наша словесність Українська пішла від Єнеїди Котляревського. Котляревський був панський письменник, і для панів скомпонував Єнеїду. Відрізнившись від простих людей одягом і звичаями, сміючись поглядавши він на чумацтво, на бурлацтво, на пахарське життя, сміючись і глузуючи показавши всі ті в давніх велеліпних богах і славних героях, — і засміялися над ними. від народу сільського, зареготали в гурті і селяни, не понявши, що все їх передражнено; бо віковичні заморозки,

почавшись за князів Варягів, прибили все на Україні, і вже простий селянин не знаючи, або не вмів за себе сказати, що він — теж чоловік, та ще може й красний від тих, що з його мови і звичаїв глузують. Та й усім письмовим очі затуманено; ніхто й між ними не дістався глибини історичної і не думав, що ці нові звичаї чужі, що та недавня мова чужа не одним українцям, та й усім селянам на Руському півночі. Байдуже було премудрим сучасникам Котляревського, що тими новомодніми звичаями надано сладкі яди всякому добру душевному, що тою чужоземною модою хижа пиха розпустила крила по всьому Руському світові і сараною носила на простий темний люд з нього. Ніхто не домислився, що та ніби делікатна мова пророкує смерть рідної словесності і силкується — не то в нас, та й на півночі — з людей Руських зробити людей Російських. Не будучи всенародною, та новокована мова заводила по містах грядки, а по селах грядочки та й на тих грядках і грядках які хоч почуття і думки щороку ширшають ті посіви, а не з народу беруться для того зерна, хто здужає, чим воно пахне відте протинародне розумове господарство і до якого кінця воно простує, розростаючись по Руському світові і беручи для себе зерна та не з народного життєдайного слова! ворожить про свою частку своїм Руським розумом, чує правду і неправду своїм Руським серцем, і співає свою Руську пісню про Руське життя, яке б не було воно славне, чи безславне; словом. тепер, хто здужає, до якого кінця прямує ті смертоносне схоластичне зілля, яке всеялося незнати коли в живий і співучий Руський світ та й кореніця на Руській землі, що та зувати на степу.

Може, вже й нема спасіння народному Руському слову на півночі, а в нас на Україні спасіння шукатиметься. Може темний руський, північний люд, навчившись колись письменства, прийме Російську словесність за свою рідну, бо в тій словесності є голосні поети, а в його народній немає жодного. Ми ж опріч рідної пісні маємо рідних поетів, які вже роблять міцну реакцію тієї академічної та міської словесності, беручи зернята для своєї думки і почуття з народу сільського, самостійного духом. Не від Єнеїди ж Котляревського ведуть свій рід наші поети. І сама Наталка-Полтавка — не прабаба їх поетичним жінкам і дівчатам. Котляревський тільки розумом скомпонував Наталку, а серце його було з тими, що мали нею втішатися. Не глибоко проглянувши він у душу селянина, і серце наше не б'є так до Наталки, як до Квітчиної Марусі або до Шевченкової Катерини. Актриса його Наталка, а не щира поетична селянка. Чи такі ж дівчата виступають перед нас у Народних Оповіданнях Марка-Вовчка? Чи такі вони в наших піснях?

Котляревський мав одного тільки ученика, Гулака Артемівського. Заткнувши цей ученик за пояс вчителя і почав був сміянням добиратися до тих вузликів, які ще й досі не розв'язувані, та рано знемоглися на силах, стоячи один серед славослівних або

солоденьких Російських поетів, яких мало позаходило. Кинувши об землю свою козацьку кобзу Гулак, і вже не нахилився з землі підняти. Іншої слави досяг він своїми силкуваннями, та про ту славу дзвонити солом'яні дзвони,

Квітка один на своїх плечах вивіз наше селянське життя і нахиливши всякого свого читача до поважного рахування, що воно є той простий люд, про який байдуже людям письмовим! Квітка — істинний батько нашої словесності книжної. Так його кликали Шевченка, так певно його зватимуть і майбутні поети наші.

Від Шевченка, називаючи Квітку батьком і отаманом своїм, глибше його вийшов — не в звичаї, не в життя народну, а в народну душу. Поставивши він перед собою не сільську темряву, яка вона є тепер, а той духовний образ, який ця темрява з давніх-давен виявляє в пісні, і дивлячись на той великий образ душі народу, плачемо оплакав його занепад або зневагу, сміхом той образ насправді осквернили, гірким докором збивши з промови протинародних славословників і грізно пригрозивши недолюдам прийдешнім лихим часом. Простий люд виступає в його співах увесь у сонному лучі посеред густих хмар, що зверху над ним і округи його насупилися, виступає убогий і до землі пониклий; от же сяє нищета рям'я його в тому божественному лучі якоюсь святою славою, і здає він у своїй смирній богобоязливості, паном над панами... Дивна наша народна пісня! дивна ж своєю силою і не вчена поезія Шевченка серед словословлящих солодкомовних вчених поетів. Гучно і весело було в хатах, тихо і сумно по хатах, як заgrimів його співучий голос. , ширше коло кобзаря громада, смакуючи в рідному слові. Живе слово — не порошина, марне воно не гине в живих душах. не дали наші протинародні школи; І книжками всяку поезію в народі; від же до кінця не заглушили, і з пониклої до землі словесності співаної піднялася вгору писання словесність, і вже немає на світі такої сили, яка змогла б її заглушити.

Наступивши вже двадцятий рік⁸, як помер Квітка, і травень уже він собі (не одного) наступника в картинах селянського життя⁹. Шевченко (живе шукає, нам на велике втіху, і) не має нікого до себе близького, у високій думі народній, чи то посередині рідного світу Руського, а й по всій Слов'янщині ні між живими, ні ніж мертвими. Таких бо поетів народи віками чекають (все одно, що Дантів, Шекспірів, Байронів). Такий поет становить сам собою народ — в одній своїй одиниці. Колись Польські пані мітили в сенаті, чи не краще було б знести до решти людей козако-Руський і всю Україну іноземним народом заселити¹⁰.

Хай би Божа воля допустила якусь дику силу до такого беззаконня; то й тоді Шевченкова поезія не пропала б. Від мене як важливо його безсмертні, щиро-народні

думи і пісні! Німа й не буде, може, йому рівного між слов'янськими поетами. З безоднього жерло б'є його слово.

Напиває ж воно здоровим розумом і почуттям найбільших земляків Шевченкових, виганяючи з них схоластичний і всякий чужонародний чад. Від того, як до Шевченка з'являлися книжечки стихотворної прози української, так і після його першоцвіту випускав дехто пісеньки рідним словом становища, та не рідним духом вдохновлені. У тих стихах панує часом тупий сміх Котляревського, часом незграбне глузування Гулакове, без нього віршовані поезії; часом голосили ті пісні ніби за мертвим, та самі не знали, чого плакали, — все в них мов би туманом якимось покривалося, — не видно було крізь плач поетичного образу. А були й такі, що, розпочавши пісню ніби по-Шевченківському, зводили її на цапиний лад і співали славословивши путам, якими їх у школі сплутано.

Не кастальські води ці поети напилися, наїлися лоскоти десь у болоті і гидким одуром свої книжечки наповняли. Вхопили замість тридцятиструнної бандури троєструнну брянчанку, і своїм співом справді поважну й голосну музу народню перевернули на якусь полкову швендялку. Гіркою ганьбою, а не хвалою рідної матері України, були їх божевільні вірші. Слухали мені їх, самі свої мови стесняючись. От же вся та мерзота тільки під темну добу була з'явилася, а тепер знову по своїх щілинках, що ті цвіркуні, поховалася, і тільки деколи хто-небудь з них цвірінкне, даючи ознаку, що не очистилася шукаючи, заради свята, рідна наша хата Українська. Ніхто ж окрім мене, не прикладав до того праці, щоб витравити ту погань з рідної писемності. Та й на мене напустилося чимало добродій, чого я таким жорстоким словом тих письмових співак презирую! Даремно: я знаю, яке діло роблю, до якої словесної мети¹¹ просту; не збочу я з свого мановця, не збентежити мене легкодушні нарікання. У кого є праведний поетичний дар, тому не страшне моє жорстоке слово. Кому ж не наказав Господь серцем до серця промовляти, і людям щиру правду як на ладони показувати, той нехай не псує рідної мови несенитницями. Від¹² того ж справді на мій суд не один з України письменник свої компонування йшов до столиці, незважаючи на ту жорстокість, якою мені деякі добродії дорікали. Багато їх перечитавши я, та не багато для друку вибрав.

Що з того за користь буде, що ми Українських книжок наплодимо, та Українського, духу з книжок не розпустимо? Не честь нам, не подоба чужими стежками ходити; треба нам свій шлях до Парнасу прокладувати. Тим те, всі втомлені, всі соломодвинні й недоумкуваті треба нам геть відкидати, і не тільки свого кошту на ту словесну потерти не витрачаю, та й охочих припиняю, щоб лучче старцю в селі милостиню створили, аніж не ті ні ті друком.

Нещодавно впали міні в руки вірші якогось пана Щоголева¹³. Зрадів я, їх перечитавши. Прочитавши пану Шевченкові — і Шевченко слухав їх смакуючу. І звеселилися ми обидва, що таки хоч одна струна полюдськи на рідній бандурі бринькнула. Не багато тих верш, та чистий мед, а не перга словесна. Не до Шеченкових їх прирівняти, а все ж і ті — щира рідна поезія. Це так як іноді весною соловей у саду голосно та любо виспіває, а тут біля тебе золота бжилка над квіткою в'єтця. Слухаєш солов'я з великою подобою, а не скажеш же й бжилці: "Лети собі геть, не гуди коло мене!" Склад у того пана Щоголева¹⁴ правдиво рідний. Не Шевченковий голос він переймає, переймає голос народної пісні, і з пісні бере основу свого komponування. Тим часом, як поет правдивий, а не підспівувач, має він у своєму голосі щось праведне своє, — якусь власну шану й красу, що ні в пісні народній не покажеш, ні в Шевченкових стихах, що від він чуже добро привласнив. Це так як іноді співають дівчата над водою і в'єтця по воді їх чистий голос, і віддає в гаю мов чарівні співи самої народної музи, — вірша, неясно, не так голосно, а любо слухати, і слухаєш його дивуючись!

Впали ж міні в руки і вірші іншого поета, пана Кузьменка¹⁵. Цей не так понравився нам, як пан Щоголев, а прочитавши його вірші, не змогли мені їх забути. Є в його стихах щось таке, що до душі доходить і в душу проситця. Так іноді зустрінеш хлоп'я серед села; мізерне воно собі буде й не прибране, босий і простоволосий, а погляне на тебе таким улюбленим поглядом, так обізветця до тебе приязненько, що схопив би на руки та й поніс на руках, як своє рідне. Стихи пана Кузьменка не мають тієї сили, що Щоголеві, проте якась є в них тихість приємна, якась душевна задумливість, і пливти його слова одне за одним не швидко, а так як маленькі каченята, вперше на воду пущені. Можна б де за що й зганяти їх, що не так вони голосні і часом ніби в прозу (відтягну) впадають; та й ганити не хочеться: так вони вірша тихенько до душі твоє про якісь дитячі літа, чи про якесь молоде щастя промовляють.

Поважаючи їх тихий голосок, що не до всякої душі й дійде, просив я пана Шевченка, як орла поетичного, прийняти їх під своє крило і не попустити дрібним кібчикам на поталу, і пан Шевченко, поділяючи серцем мої промови, приклавши свою руку. Першоцвітом цю книжечку ми прозвали, зважаючи на вірші пана Щоголева та пана Кузьменка за пробу пера, яке, може, колись з'явити щось голосне на всю Україну.

*П.Куліша.
Дві мови, книжня і народня. Україна. 1914. Кн. 3. С. 22–34.*

Пантелеймон Куліш

УКРАЇНА

Чи згадуєш, земляче, край той пишний,
Де річеньки блищать сріблом текучим,
Де, мов кармазин, червоніють вишні
І дишуть медом пасіки пахущим;
Де гарбузи в цвіту по лісах в'ються
І яблуні під яблуками гнуться?

Туди, туди щодень душею лину;
Там знаю любе, затишне кубельце
І згадую квітчасту Україну,
І знов цвіте, знов молодіє серце.
Отам би жити, господа хвалити!
Да ні! шкода про се і говорити...

Нещасний край! в йому куточки дикі
Людей благають: "Пощадіть, не псуйте!
Ідіть собі у городи великі
І там доми під небеса муруйте,
Мене ж пустим покиньте сумовати
І людям щирим очі дивувати".

Коханий край! край волі і недолі!
Сміюсь до нього, сміючися плачу.
Роблю-працюю на чужому полі
І радуюсь, що вже його не бачу.
В моїх руках понуро кобза дзвонить,
Останні мрії й радощі хоронить.

Паскудний край! край брехень і омани,
Дурив єси сусід міражем честі...
Тебе купили, як лежав ти п'яний,
І по заслугі глядять против шерсті.
Рай по словах, на ділі - пекло люте...
Коли б мені, коли б тебе забути!

П.Куліш.

Україна. Берлін: Вид-во «Українське Слово», 1923. С. 15.

1. Куліш П.А. Біографічний почерк. Чернігів, 1899. С.13.
2. *Літературно-науковий вісник*. 1919. №7-9. С.94.
3. Знаменитий декрет про українщину стався 18 мая 1876 року. До цієї дати, у „Газеті Гатцука“ надруковано половину мого оповідання про український побут, и дозволено в ній панові зватись паном, хаті хатою и т. д. У другій же половині того ж самого оповідання цензор звелів редакторові печатати вже барин, изба и т. д., и не дозволив чумакам співати про волі, возі, про ярма и занози.
4. Перекреслено на мові.
5. Уривок подається за виданням: Куліша П. Дві мови, книжня і народня // *Україна*. 1914. Кн. 3. С. 22–34; Пантелеймон Куліш. Науково-педагогічна спадщина. *Вибрані твори*. Упорядник О.О. Кравченко. Умань. 2008. С. 93. 208 с.
6. Литва не мала таких розумних судових прав, як наша колишня Русь Українська, яка з давніх-давен привикла громадським судом правоватися. Тим же Бог знає коли прозване Литву беззаконною, та й до нашого часу сільський світ не забув того слова.
7. Полтавщина має величні лани під' зиноваттю. Ніхто й не зазнає коли вони заглухли й заросли тим льодовим хвощем. Не те що плугом не вагаєш і коріння, та й ніякими заступами не викорчуєш. Дике звір'я і птиця безпечно водію в густих кущах зірувати, бо ні чоловік, ні худоба не продереться в середину невисокої та густої дебри.
8. Спочатку стояло: шістнадцятий.
9. Стояло: Марка Вовчка.
10. Так колись Чингіс-Хан радував зі своїми ханами, чи не знести б ним до щенят весь Китай, щоб зробити з нього безпечний пастовник для табунів своїх. Східні селяни і досі переказують своїм дітям цю дику легенду. Не йметця віри, та чого не виробляють могутні люди перед нашими очима.
11. На полях олівцем написано: меті.
12. Починаючи з цього слова і до кінця все перекреслено олівцем.
13. Напевно, не того героя Щоголева, що стріляв з гармат під Одесою. прим. Куліша.
14. Первісно стояло: Щиглика.
15. Первісно стояло: Недобитка.

КУЛТАЄВА МАРІЯ ДМИТРІВНА

(1947-2024)

доктор філософських наук, професор, член-кореспондент НАПН України, завідувач кафедри філософії Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

Народилася 2 листопада 1947 року в м. Харків, 1965–1970 рр. навчалася у Харківському державному університеті ім. М. Горького (факультет іноземної філології), здобула спеціальність філолога-викладача німецької мови. Від 1970 р. працює у Харківському педагогічному інституті - нині Харківському національному педагогічному університеті імені Г.С.Сковороди -, де пройшла шлях від викладача до професора, одного з провідних науковців України у галузі філософії освіти. Ще на початку 80-х рр. XX ст., однією з перших у своїх працях поставила питання про інституалізацію філософії освіти, про дисциплінарне визначення цього напрямку досліджень на перетині філософії та педагогіки.

У різні часи працювала на посаді професора у Гданському університеті (Польща, 1997–1998, 2000–2002 рр.), у Магдебурзькій вищій педагогічній школі (1984, 1987 рр.), у

Харківському національному університеті імені В. Н. Каразіна (2003–2010), у Національній академії Національної гвардії України (2005–2020 рр.), в Інституті Вищої освіти НАПН України. 2002 р. очолила, заснований на базі ХНПУ імені Г. С. Сковороди, міжрегіональний Центр філософії освіти. Серед навчальних дисциплін, які викладала вчена - «Філософія», «Філософія освіти», «Світоглядні, методологічні та соціокультурні основи наукових досліджень», «Історія філософії». Від 1997 р. член редакційної колегії наукового видання «Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Серія «Філософія», який входить до переліку фахових видань з філософських наук. Член наукової ради наукового фахового видання «Філософська думка». Член редакційної колегії фахового наукового видання «Філософія освіти», гуманітарного часопису «Постметодика», серії «Сучасна гуманітарна бібліотека», серії «Філософські контакти: Україна-світ» заснованої Українським філософським фондом 2004 р.

М. Д. Култаєва - Президент Українського відділення товариства філософії освіти, член президії Філософського товариства України, член експертної ради з філософії при МОН України, член асоціації перекладачів філософської літератури України, член Польського товариства філософської педагогіки імені кардинала Броніслава Ф. Трентовського. Через співпрацю з читальним залом Інституту Гете, М. Д. Култаєва створила найкращу у місті бібліотеку німецькомовної філософсько-освітньої літератури.

Головні напрями наукових розвідок: людина і освіта у добу глобалізації; суспільство знань як світове суспільство; філософія як дидактичний проект; філософська освіта у сучасних соціокультурних контекстах; педагогічний складник у політичних ідеологіях; політична антропологія. Праці: «Філософсько-педагогічні тенденції у сучасному ідеалізмі» (1988), докторська дисертація «Сучасні німецькі філософські концепції виховання: сутність та еволюція» (1991) відображають можливості адаптації західної філософії освіти та виховання до української філософсько-педагогічної традиції.

Померла у м. Харків 24.квітня 2024 р.

Марія Култаєва

ПЕДАГОГІЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК РЕГІОНАЛЬНА ОНТОЛОГІЯ І ЕПІСТЕМОЛОГІЧНА СИТУАЦІЯ

Зусилля сучасної філософії освіти, як вітчизняної, так і західної, здебільшого зосереджуються на осмисленні тих завдань, що висуває суспільне життя у його різних темпоральних модифікаціях. При цьому вона уникає торкатися досвіду саморефлексії педагогічного мислення, регіональна онтологія якого охоплює значно ширші терени, ніж тематичний простір науки про освіту й виховання. Внаслідок цього спрощуються уявлення про вплив цього мислення на суспільство, що здійснюється як безпосередньо, так і в синтезах з політичною свідомістю, правом, мораллю тощо.

Слід зазначити, що за останні десятиліття значно посилюється дослідницький інтерес до регіональних онтологій з метою виявлення в них присутності розуму як здатності до самоспостерігання, саморефлексії, отже до самооновлення¹²². Цим

¹²² Вальденфельс Б. Вступ до феноменології. К., 2002. С. 100–127; Linke D. Religion als Risiko. Geist, Glaube und Gehirn. Hamburg, 2003. С. 71–107.

зусиллям протистоять інші, що також торкаються регіонально визначеної раціональності, але при цьому намагаючись здійснити деонтологізацію теоретичних конструктів, зосередитися на описах епістемологічних ситуацій, як, наприклад, це має місце у системній теорії Н. Лумана. Обидва аспекти, щоправда нерозрізнено, латентно присутні в працях, присвячених аналізу різних парадигм сучасної філософії освіти і фундаментальних зрушень, що в них відбуваються. Просвітлення латентно наявного сприятиме розумінню специфіки сучасних філософсько-педагогічних і педагогічних рефлексій. Розгляд педагогічного мислення у формально-онтологічному і формально-епістемологічному аспектах дає змогу виявити внутрішні передумови трансформацій педагогічної раціональності. У цій статті аналіз саморефлексії внутрішнього зв'язку між тенденціями до онтологізації та деонтологізації педагогічного мислення. Слід зауважити, що останніми роками посилюється онтологізація педагогічного мислення, що обумовлено зверненням до його домодерних форм у вигляді есенціалістських обґрунтувань змісту й призначення виховання. Таким прикладом можуть служити філософсько-педагогічні обґрунтування християнського виховання. Показово, що при цьому майже ніякої ролі не відіграють парадигмальні відмінності. М. Горкгаймер переконливо це доводить на прикладі потенційної конвергенції між неотомізмом та прагматизмом¹²³. Дещо забігаючи наперед, зазначимо, що есенціалістськи орієнтовані концепції виховання (згадане вище християнське виховання з латентним намаганням десекуляризації суспільного життя, спроби оновлення теоретичних обґрунтувань вальдорфської педагогіки, педагогічні трансформації нетрадиційних релігій тощо) є своєрідною відповіддю на виклики сучасного суспільного життя, суттєві риси якого узагальнені в ідеально-типовому конструкті суспільства ризику (У. Бек).

Слід зазначити, що есенціалістський тип мислення притаманний марксистській парадигмі. Тому її трансформації тяжіють до есенціалізму, згадуючи своє минуле у вигляді пророцької філософії, у здійсненні стратегій якої, як і взагалі у мега-проекті «Модерн», важливу роль відігравали освіта й виховання. Але звернемо увагу ще на один момент. Посиленню есенціалізму сприяє також невизначеність епістемологічної ситуації у сучасній педагогіці і відсутність обґрунтування здатності педагогічного мислення до оновлення. Така здатність постулюється як очевидність, саме тому практики оновлення, реформування у педагогіці, як відмічають дослідники, мають

¹²³ Horkheimer M. Zur kritik der instrumentellen Vernunft. *Gesammelte Schriften*. Bd. 6. Frankfurt am Main, 1991. С. 80–103.

здебільшого волюнтаристичний характер.

Показово, що така невизначеність обумовлена не теоретичною неспроможністю дослідників, наукових співтовариств, а має об'єктивний характер. Вона сигналізує про те, що педагогічне мислення перебуває на роздоріжжі або наштовхується на свої межі. Для прояснення природи та характеру «невизначеності» та «невидимості» у епістемологічних ситуаціях, на думку А. Гоннета, доцільно ректуалізувати не тільки кантівське запитання про те, як можлива та чи інша наука, а й методологічні можливості гегелівської філософії¹²⁴. Щоправда, ця методологія апробована на матеріалі права і юридичних наук, а також на основі аналізу можливостей соціологічного розуму¹²⁵. Так само, як і у праві, розум у педагогіці, на перший погляд, є самоочевидністю. Але наявність утопічного комплексу у педагогічних теоріях, стратегіях освіти тощо не тільки свідчить про необхідність його функціонального аналізу, а й вказує на важливість цієї категорії для опису невизначеності епістемологічних ситуацій перехідного періоду, коли відбуваються радикальні зміни у культурі взагалі й у культурі навчання і виховання зокрема, коли педагогічні знання починають втрачати свою суспільну валідність.

Невизначену епістемологічну ситуацію, що час від часу складається у педагогіці не в останню чергу також і внаслідок дефіциту критичної саморефлексії, можна розглядати як результат педагогічного мислення, де педагогічний розум або педагогічна раціональність перебувають у непроявленому стані. У цьому випадку домінують зовнішні імпульси оновлення, виникає навіть загроза інноваційного примусу, який у більшості випадків розхитує існуючу систему, а не оновлює її, бо педагогічне мислення (не тільки педагогів-науковців та педагогів-практиків, а й усього соціуму, не говорячи вже про педагогічно налаштований здоровий глузд) чинить опір усякому примусу. Педагогічний розум може розкривати свій потенціал тільки в комунікативному просторі, він є принципово дискурсивним розумом, якщо не розчинюється в ідеології (така небезпека криється у есенціалістських конструктах). Але наявність ситуацій інноваційного примусу має також позитивний аспект, адже соціально-політичні, культурні, екологічні та інші імперативи, висловлюючи свої претензії до реально існуючих систем освіти і практик виховання, можуть виступати стимулом для включення механізму їх самооновлення. Баланс між примусом і стимулюванням тут дуже хиткий. Адже зовнішні імперативи, як правило, мають

¹²⁴Honneth A. *Leiden an Unbestimmtheit. Eine Reaktualisierung der Hegelschen Rechtsphilosophie*. Stuttgart, 2001. С. 15–22.

¹²⁵Гьофе. Розум і право. К., 2003.

апелятивний характер, вони самі по собі позбавлені сил, а тому намагаються вийти за межі комунікативного дискурсу і закликають перейти до рішучих соціальних дій, які здебільшого виявляються неефективними, оскільки в них дається взнаки блокування творчого потенціалу педагогічного розуму. Внаслідок цього політична воля починає домінувати над політичним розумом, не говорячи вже про розум педагогічний, який просто виключається з процесу прийняття рішень і чекає доручень від вищих інстанцій. Таке приниження ролі педагогічного розуму, інструментальне ставлення до нього стає поширеним явищем¹²⁶. Але саме він орієнтує мислення на самооновлення, реалізуючись як здатність педагогічної думки оцінювати наслідки своїх теоретичних розвідок, постачати так звану наздогоняючу аргументацію для підтвердження статусу своїх теоретичних побудов або ж для їх спростування. Педагогічний розум визначає, як і наскільки може здійснюватися оновлення, причому не тільки на рівні педагогічної рефлексії, а й у практичній площині. Щоправда, педагогічні практики (цей термін вживається тут у соціально-філософському сенсі) самі постійно наптовхуються на кордони суспільно визначеного можливого. Але саме раціоналізація такого досвіду дає змогу подолати фрустрацію, ресентимент і спокусу перетворення на соціальний експеримент. На відміну від них, педагогічні теорії часто зазирають до сфери неможливого, але не мають звички замислюватися над своїми межами, бо думка, притаманна їм, має підвищену самовпевненість і здатна ширяти на таких метафізичних висотах, де стають невидимими усякі демаркаційні лінії. Але таке надмірне піднесення зрештою перетворює їх на ідеологізовані конструкти з утопічними перспективами, які є недоторканими саме внаслідок ідеологічного захисту. Дефіцит самокритики у педагогічному мисленні, відсутність виваженої експертної самооцінки пояснюється не в останню чергу ще й тим, що ці функції бере на себе суспільство, здійснюючи через владні й громадські організації контроль і легітимацію виховних та навчальних практик. Отже, такий дефіцит почасти компенсується посиленою увагою суспільства до стану освіти і виховання, але водночас гальмується активність педагогічного розуму. Сила його ініціативи безпосередньо пов'язана з досвідом самопізнання.

Але разом з цим слід зауважити, що зовнішні чинники не впливають безпосередньо на зміст і стиль педагогічного мислення, не говорячи вже про суспільні практики, а самі опосередковуються у соціальному і педагогічному дискурсах. Виклики із зовні, як вже зазначалося вище, можуть внести радикальні зміни до педагогічної теорії, хоча існує також імовірність простого відлуння. Розглянемо депо деталініше

¹²⁶ Horkheimer M. Zur kritik der instrumentellen Vernunft. *Gesammelte Schriften*. Bd. 6. Frankfurt am Main, 1991. С. 56-60.

один із таких викликів, що походить від вимоги узгодження практик освіти й виховання з перспективою розбудови постіндустріального суспільства, яке сутнісно є суспільством ризику, бо нові технології створюють постійно непередбачувані і ризиковані ситуації.

Вимога трансформації педагогічних теорій, що здебільшого зосереджуються на підготовці людини до передбачуваного життя з апробованими моделями життєтворчості, обумовлена частковою втратою їх значущості у полі культури глобалізованого людства. Загальновідомо, що вже у своєму становленні така культура заявляє про себе подоланням кордонів, прискоренням соціальних, культурних та загальноцивілізаційних процесів, знеціненням попереднього життєвого досвіду, посиленням процесу індивідуалізації¹²⁷. Усе це разом значно посилює ризики індивідів, націй і навіть цивілізацій, які можуть не витримати перенавантажень, якщо не надати їм відповідного психолого-педагогічного захисту. Але останнє вимагає постійного самооновлення педагогічної думки. Постпозитивістські схеми парадигм, визначення алгоритму наукових революцій або зміни наукових програм на зразок Куна і Лакатоса вже непридатні для опису парадоксальності оновлення педагогічних теорій.

Річ у тому, що суспільство ризику не в останню чергу визначається тим, що виховання й освіта, успадковані від проекту «Модерн» із чітко визначеними настановами і цілями, вже не повною мірою відповідають реаліям постіндустріальних трансформацій, які криють у собі момент непередбачуваності. Відтак, зауважує Н. Луман, «педагогіка має бути такою, щоб вона могла готувати своїх вихованців до зустрічі із новим майбутнім, яке буде залишатися невідомим, ... отже, навчання здобуванню знання слід замінити на навчання приймати рішення»¹²⁸. Радикалізм Лумана можна оспорювати, але перехід від передбачуваного і у загальних рисах визначеного майбутнього (наприклад, одна професія, одне місце праці на все життя) до такого, де майбутнє залишається невизначеним і не реагує навіть на утопічні зваблення, вимагає суттєвих змін у педагогічному мисленні. У луманівському конструкті поєднуються онтологічний аспект педагогічного розуму з його деонтологізацією. Луманівське поняття педагогічного автопойєзису як самопродукування систем освіти і виховання фактично збігається за своїм змістом з поняттям творчого розуму в німецькій класичній філософії. Але одночасно він

¹²⁷ Tremel A. K. Allgemeine Paedagogik. Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung. Frankfurt an. Main, 2000. С. 520; Tremel A. K. Mahnke H. _P. Globalisierung und Paedagogische Ethik. Frankfurt am Main, 2000.

¹²⁸ Luhmann N. Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt am Main, 2002. С. 199.

намагається деонтологізувати його, перенести у площину внутрішньої епістемологічної ситуації педагогічної рефлексії.

Простежимо, як це здійснюється у розбудові положення про необхідність нової розстановки акцентів у педагогічній теорії, яка має бути чимось на зразок нової соціальної, культурної і політичної дидактики, що зосереджується не на формуванні стабільних вмінь і навичок поведінки у різних сферах суспільного життя, а також не на життєвій компетентності у цілому, а на динамічній адаптації індивіда до змінних умов свого буття.

Така вимога, якщо розглядати її суто теоретично, виступає провокацією педагогічного розуму. Йому пропонується нове поле дій, але за рахунок своєрідного сциєнтистського антисциєнтизму. Конструкт суспільства ризику починає домінувати над конструктом освітнього суспільства, суспільства знань тощо. Відмова від орієнтації на науку, на загальнолюдські цінності для педагогічного розуму означатиме самовбивство. Саме його ціною у луманівській концепції здійснюється процедура деонтологізації. Але одночасно Луман пропонує розуму, позбавленому життєвих коренів, у певному сенсі потойбічне існування, де він може реалізуватися у досвіді диверсифікації. Адже розум педагогічної раціональності є принципово трансверсальним, тобто таким, що вимагає поєднання у вигляді гібридів або синтезів інших типів і різновидів раціональності. Деонтологізація педагогіки, за задумом Лумана, має сприяти посиленню в ній інтегративних процесів, щоб створювати не стільки категоріальні синтези, скільки конституювати сферу інтердисциплінарного знання, над яким постійно тяжіє лезо селекції. Але конституювати і навіть просто окреслити таку сферу раз і назавжди просто неможливо: змінюються пропорції складових частин, час від часу на місці цього загадкового префікса «інтер» виникають пустоти та провали педагогічної пам'яті. Педагогічна теорія, якщо в ній не здійснюється внутрішній автопойєзіс, постійно запізнюється зі своїми відповідями на виклик часу. Таке запізнення було майже непомітним в індустріальному суспільстві, особливо на ранніх фазах його еволюції з досить високою передбачуваністю майбутнього, але у просторі інформаційного соціуму відставання педагогічних орієнтирів від реальних потреб сприяє посиленню ризику і дестабілізації соціального буття.. Намагаючись обґрунтувати причини такого запізнення, А. Тремль пропонує розглянути виховання і дидактику як відносно автономні еволюційні системи, що потребують часу для своєї розбудови. В свою чергу, це означає, що «також і система виховання працює зі структурами, які виникли у минулому і саме тому вже мають позаду свій найкращий час. Усяке навчання є пристосуванням до ситуацій, яких вже

не існує і, напевне, ніколи не буде. Усі шкільні підручники, усі змісти навчальних планів були обґрунтуванням стратегій пристосування до колишнього оточення. Отже, вчення, яке активізується через навчання, завершується пристосуванням до учорашнього довкілля. Воно має сенс лише доти, доки існують певні структури, залишені від минулого. Тому педагогічні реформи повинні, з одного боку, пильно стежити за тим, щоб реформувати не забагато і не замало»¹²⁹.

Але повернемося до луманівського проекту і розглянемо, чи можлива побудова педагогічної теорії, що має за мету навчити приймати рішення, чи не є це прерогативою психології і відповідного психологічного тренінгу. На відміну від психологічних теорій прийняття рішень, у Лумана йдеться про вміння системи (а такою системою в рамках його теорії може бути людина, рефлексії щодо виховання, педагогіка тощо) здійснювати селекцію, спостерігати за собою, розгортати свій автопойєзіс, тобто бути самореферентною. Слід зазначити, що на відміну від традиційної термінології у системній теорії під прийняттям рішень мається на увазі селекція матеріалу для побудови теорій і редукція комплексності. Завданням навчання, за Луманом, є не збільшення обсягу інформації, а якісні показники її трансформації. При цьому в рамках його методологічного підходу йдеться не про єдину певну уніфіковану «правильну педагогічну теорію», а радше про педагогіки, які створюють епістемологічну основу «системи виховання», яку, в свою чергу, слід розуміти як сукупність теорій, практики і рефлексії над ними, а також рефлексії над рефлексією, тобто самоспостереження педагогічного розуму¹³⁰.

Вимога Лумана до педагогіки для перетворення її на дидактику селекції, що пройшла апробацію як сучасна теорія демократичного і громадянського виховання, передбачає насамперед «використання незнання», його прагматичного застосування як позитивної основи переучування, яке набуває все більшого значення у стратегії виживання індивіда і людства. Педагогічне мислення, на думку Лумана, для свого оновлення має не тільки встановити нові пріоритети, а й відмовитись від ідеологемі «правильного виховання», тобто свідомо призупинити просвітницьку традицію. «Уся педагогічна література, — пише він, — позначена тільки намаганнями відшукати цілі

¹²⁹ *Trembl A. K. Allgemeine Paedagogik. Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung. Frankfurt an. Main, 2000. С. 257.*

¹³⁰ *Luhmann N., Schorr K. Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt am Main, 1988. С. 201; Luhmann N. Schriften zur Paedagogik. Frankfurt am Main, 2004. С. 28–29.*

і методи правильного виховання. Мовою нашої понятійної системи це означатиме, що педагогіка повинна займатися програмами системи виховання»¹³¹.

Теорія самореферентних систем розуміє під програмами розгортання внутрішніх можливостей педагогічної рефлексії і водночас саморефлексії. Не важко помітити, що луманівський конструкт відрізняється від постмарк-системної моделі модернізації, яка ще зберігає настанови просвітницького перфекціоналізму. Луман радикально пориває з перфекціоналістськими інтенціями і здійснює неупереджену теоретичну розвідку на теренах принципово нестабільного суспільства. У теоретичному конструкті Лумана, як вже відмічалось вище, простежується постійне звернення до домодерних ідей, що трансформуються переосмисленням у постмодерних контекстах. Так, прагматичне використання незнання дещо нагадує ренесансну тезу М. Кузанського про позитивне значення «вченого незнання», але водночас є її запереченням. Останнє полягає у тому, що пропонується усунути не тільки із педагогічного мислення, а й з суспільної свідомості взагалі орієнтацію на науку. Вміння індивіда (у даному випадку дитини, молодій людині тощо) автономно добувати і структурувати інформацію не знімає проблеми її достовірності, розрізнення істини і оман, зрештою — добра і зла. Така селекція, щоб бути не тільки прагматичною, а й гуманістичною, має спиратися на знання і вміти вести діалог із традицією, навіть обірваною або свідомо призупиненою.

Намагання зробити центральною категорією теорії виховання і дидактики рішення, або вибір (*Entscheidung*), Луман обґрунтовує також і тим, що у культурі спілкування, зокрема й родинного, в останні десятиліття відбувається «перехід від наказів до переговорів»¹³². Безперечно, накази обумовлювали домінування телеологічного там, де легітимація мети відбувалася на основі гіпотетично узагальненого проекту доброго життя, виправдовуючи і гуманізуючи авторитарні засоби виховання. Комунікативний консенсус на відміну від того, що встановлюється за допомогою важелів примусу, стає можливим внаслідок включення дис-курсивного розуму. Це передбачає також і нову культуру цілепокладання у межах комунікативної раціональності. Нова орієнтація педагогіки, на думку Лумана, сприятиме змінам у культурі педагогічного цілепокладання, що відповідатиме нелінійному педагогічному мисленню, яке має можливості телеологічного і

¹³¹ Luhmann N. Schriften zur Paedagogik. Frankfurt am Main, 2004. С. 27.

¹³² Luhmann N. Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt am Main, 2002. С. 198.

телеономного цілепокладання. Відмінності між ними можна спрощено унаочнити за допомогою таблиці¹³³:

Телеологічне мислення	Телеономне мислення
Каузальне розуміння відносин між метою, інструментальною ціллю та засобами	Непрямий вплив мети через наявність варіантів і здійснення селекцій
Напрямок педагогічної дії визначається за допомогою перспективи, що визначається метою	Напрямок педагогічної дії визначається через структури, у яких здійснюється вибір між можливостями
Перспектива є лінійною	Перспектива нелінійна, ґрунтується на аналітичному відокремленні системи від довкілля

Нова культура цілепокладання, якщо прийняти пропозицію Лумана, полягає у радикальній інструменталізації педагогічного розуму, що стає лише допоміжним засобом виховання, освіти, навчання, якщо розглядати їх як автономні самореферентні системи.

Вимога оновлення педагогічного мислення за допомогою прагматичного застосування незнання містить у собі приховане самозаперечення, тим самим посилюючи свою провокативність. Критики Лумана слушно зауважують щодо цього: «Положенню про використання незнання суперечить не в останню чергу необхідність того, щоб рішення зберігали свою значущість протягом достатньо тривалого часу, щоб досягти сприятливого ефекту розвитку»¹³⁴. Окрім цього, слід також зазначити, що переорієнтація педагогічного мислення і педагогічної дії на таку прагматичну антисцієнтистську настанову суперечить певною мірою засадам системної теорії Лумана, де навчання, вчення і виховання утворюють триступеневий еволюційний процес між системою та її довкіллям. Так, учень, а у Лумана він також є самореферентною системою, що навчається, переживає довкілля у формі досвіду розрізнення, а також за допомогою експліцитного навчання з прихованими множинними цілепокладаннями здійснюється позитивний вибір із запропонованих варіантів, то це називається засвоєнням вивченого, а його стабілізація здійснюється

¹³³ Scheunpflug A. Das Technologiedefizit — Nachdenken ueber Unterricht aus systemtheoretischer Perspektive. *Irritationen des Erziehungssystems*. Frankfurt am Main, 2004. S. 65–87. C. 84.

¹³⁴ Heyting F. Pragmatische Praesuppositionen als Indikatoren paedagogischer Reflexion. *Irritationen des Erziehungssystems*. Frankfurt am Main, 2004. S. 117. S. 88–121.

через виховання¹³⁵. Але саме виховання, як таке, стає нестабільним, невпевненим, хоча і менш перенавантаженим ілюзіями, примарами і сподіваннями¹³⁶.

Попри ці суперечності заслуговують на увагу ті вказівки методологічного порядку, які сформульовані на підставі луманівських теоретичних розробок. Це насамперед теза про те, що «виховання вимагає дуже тривалого часу і тому не підлягає процедурі спостерігання: стабілізація вимагає часу, її можна встановлювати просторово лише через дистанціювання, а у часі — лише постфактично. На відміну від навчання, яке є принципово методичним, виховання не підлягає методизації (тобто казуальному впливу за допомогою методів); якщо виховання означає селекцію селекцій, яку сам організує суб'єкт, що навчається, воно вимагає часу і активної участі вихованця у цьому процесі, а відтак — не може здійснюватися методично»¹³⁷.

Ці методологічні застереження спрямовані проти стереотипів, притаманних сучасному педагогічному мисленню, що формувалося і розвивалося у тісних рамках проекту «Модерн» з притаманної йому вірою у майбутнє, в ідеал нової людини і зрештою — у всемогутність виховання. Ця віра у XXI ст. трансформується в таку ж саму непохитну впевненість у необмеженій можливості суспільства знань, освіти тощо. Провокативні висновки щодо самообмеження виховання як селекції селекцій, прагматичне використання незнання відкриває нові терени у тематичних просторах педагогічної думки, а саме: проблематику переучування і необхідні для цього вміння розучуватися втрачати вже здобуті навички. Традиційна емансипаторська проблематика, гуманістична спрямованість виховання тут трансформуються у гуманістичну культуру вибору, метою якого є не успіх, а раціональне опанування ризику. Педагогічна відповідальність і моральні вимоги до тих чи інших вчинків особистості, за Луманом, мають обумовлюватися комунікативним кодом «ризикорациональної дії», яка вважатиметься виправданою морально, якщо забезпечує запобігання довгострокових ризиків¹³⁸.

Теоретичні провокації Н. Лумана, описані ним парадокси, що виникають у суспільстві ризику, здебільшого мають гіперболізований характер, але вони небезпідставні. Адже навчання і виховання у інформаційному суспільстві,

¹³⁵ Tremml A. K. Allgemeine Paedagogik. Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung. Frankfurt an. Main, 2000. S. 25.

¹³⁶ Там само.

¹³⁷ Tremml A. K. Allgemeine Paedagogik. Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung. Frankfurt an. Main, 2000. S. 25.

¹³⁸ Heyting F. Pragmatische Praesuppositionen als Indikatoren paedagogischer Reflexion. Irritationen des Erziehungssystems. Frankfurt am Main, 2004. S. 119. S. 88–121.

індустріальному та за умов неписьменності — це цілковито різні процеси. Педагогічне мислення також по-різному фіксує їх суттєві моменти, або те, що сприймається за суттєве, теоретизує над проблемними ситуаціями, висуває гіпотези. Воно просувається вперед всупереч встановленим схемам і алгоритмам формування людини. Але це просування здійснюється об'єднаними зусиллями суспільствознавства і людинознавства. Акцентувати у цьому процесі омани так само небезпечно, як і наполягати на легітимності монополізації істини; навряд чи зможе це сприяти мінімізації постсучасних ризиків, насамперед тих, що виникають внаслідок культурної глобалізації.

Адже перехід від національних моделей освіти та виховання до транснаціональних передбачає насамперед зміни у формах організації та набувають глобальних вимірів. Болонська ідея і реально існуючий Болонський процес також вимагають оновлення педагогічної думки у транснаціональному дискурсі. Приєднання до нього є своєрідним випробуванням національного педагогічного розуму на здатність здійснювати як селекцію, так і синтез інтеркультурного досвіду з метою конституювання спільного європейського освітнього простору.

Структурування Європи Знань відкриває нові можливості і горизонти учасникам цього процесу, але також несе ризики й небезпеки. Ризики, що можуть виникнути внаслідок освітньої інтеграції, якщо і розглядаються, то здебільшого у соціальній площині (Кас). Але Болонський процес у своєму розгортанні може виявити певні проблеми, обумовлені не тільки складностями структурно-організаційних перетворень, а й самого педагогічного мислення у різних його парадигмальних версіях і різновидах.

Підбиваючи підсумки, слід зазначити, що критична саморефлексія педагогічного розуму, його саморепрезентація в онтологічних конструктах і епістемологічних ситуаціях, а також провокативні розвідки сприяють кристалізації педагогічних ідей, здатних запобігати ризиків, і здійсненню гуманістичного призначення освіти.

Марія Култаєва

Педагогічне мислення як регіональна онтологія і епістемологічна ситуація. Філософія освіти. 2005. № 1. К. : Майстер-клас, 2005. С. 149-158.

КУЛЬЧИЦЬКИЙ ОЛЕКСАНДР ЮЛАНОВИЧ

(1895-1980)

український філософ, психолог, соціолог, педагог,

Народився 8 лютого 1895 року в м. Скалат на Тернопільщині в сім'ї Юліана фон Кульчицького, радника вищого провінційного суду Австро-Угорщини у м. Станіслав (нині — м. Івано-Франківськ). Здобув класичну освіту: закінчив гімназію у м. Станіслав, вивчав германістику і французьку мову на філософському факультеті Львівського університету, а після Першої світової війни студіював філософію, психологію та романістику у Сорбонні (Париж). Делегат Української Національної Ради ЗУНР (1917), представляв студентство. 1924 р. повернувся до Львівського університету для продовження вивчення філософії і германістики, успішно захистив докторську дисертацію «Релігія у вченні Ренана» (1930). Згодом стажувався в Краківському університеті (1930—1932). 1940 р. вимушено емігрував зі Львова.

В еміграції працював у Мюнхенському інституті психології та психотерапії, а від 1945 р. його наукова, педагогічна, культурно-освітня діяльність пов'язана з Українським Вільним Університетом (УВУ). Спочатку працював на посаді професора психології, згодом філософії. У 1962—1963 рр. обраний ректором УВУ, потім проректором (1964), пізніше протягом тривалого часу обіймав посади декана і проректора філософського факультету. Дійсний член Наукового товариства імені Т.Г.Шевченка (НТШ), протягом тривалого часу — заступник голови НТШ в Європі, голова Західноєвропейського центру НТШ в м. Сарсель біля Парижа, який став найбільшим осередком української європейської науки. Засновник Українського Психологічного Інституту.

К. — автор концепції формування української психіки. Автор близько 400 статей і монографій у галузі філософії, психології, антропології, характерології, етнографії, педагогіки, германістики та літературознавства, видрукованих українською, англійською, німецькою, французькою мовами, які ще потребують ретельного наукового дослідження.

Помер 30 квітня 1980 р. в м. Сарсель (Франція).

Олександр Кульчицький

ЧИ ВСІ МАЮТЬ СВІТОГЛЯД?

Пунктом, майже *геометричним*, в чому перетинаються трохи не всі сумніви, всі твердження і всі змагання до зміни повоєнної дійсності, - стала проблема світоглядів, дискусія про світогляди. Та ці дискусії, що із затишка філософічних робітень, перенеслися на стовпці газети і приникли у спори щоденного життя не спираються на загал на з'ясування собі як слід суті світогляду. Особливо українські дискутантанти, - як це виявила наглядно полеміка на тему: «Чи письменник мусить мати світогляд?» мають доволі примітивне розуміння суті світогляду, не журячись ні трохи про психологічну і філософічну літературу, - яка від Гегля аж по Дільтея, Ястерса, Мілєра-Фрасенфельса, Гессена сказала на цю тему дещо дефінітивного. Не треба би забувати, що не журитись за прикладом Декарта про те, що люди вже перед нами сказали може вийти на здоров'я — тільки таким геніям як Декарт.

Завдання з'ясувати психологію світоглядів, - що нині на погляд Утіца, - стало інтегральною частиною характерології йшло в напрямку: переаналізувати чинники, що

складаються на світогляд, що рішають про те, як він повстає, та в напрямку класифікації типології світоглядів.

Аналіза якого-небудь світогляду вказує, що на його суть складаються три чинники, які з різною силою і виразністю у світоглядах виступають, але які завжди в якійсь формі у світоглядах є приєвні. Оці три чинники це **пізнання** (чинник епістемологічний), **цінування** (Нітшеанські «таблиці ціннощів», чинник аксіологічний) та з цим тісно зв'язані **практичні постулати** такого чи іншого діяння супроти пізнаної й оціненої дійсності (чинник практичний). Світогляд не є чистим пізнанням; - є він як каже Джентіле «пізнанням, якого не можна утотожнювати з дійсністю але яку він перетворює». Світогляд **приказує** як каже Ніцше «так має бути». та одночасно відповідає на питання «звідки і чому?» Світогляд за словами Маркса не тільки **інтерпретує** світ, - але бажає **його змінити**. Навіть тоді коли обезцінює життя, у певний спосіб його оцінює, навіть тоді, коли каже стримуватись від всякої дії, - хоче змінити дійсність по-через нашу бездіяльність. Щоби пізнавати, мусить він самому пізнанню та річам, які пізнає признавати якусь цінність, не може оцінювати не пізнаючи і не може наказувати діяння не оцінюючи, як теж навпаки.

Однаке сама приєвність пізнання, цінувань і наказів для волі не рішає про існування світогляду. Рішальним фактом є спосіб їх **повязання**, спосіб їх **сполуки**. Усі форми пізнання, цінування і практичні постулати тільки тоді творять світогляд, коли 1) в особистому переконанню даної людини огортають цілу суб'єктивну, феноменологічну – себто для даної людини існуючу дійсність. 2) Коли спосіб їх сполуки є такий, що творять певну **систему** залежних від себе елементів, а на їх звичайну суму.

Іншими словами: світогляд мусить сповняти постулат 1) цілоти та 2) суцільності.

Ясно, що цілісність і суцільність світогляду у такому значінні можна досягнути тоді, коли пізнання, цінування і накази волі скристалізувались у формі **понять** доволі **узагальнених** та досить однозначно зясованих, щоб 1. Могли охопити цілу дійсність, 2. Мали спромогу створити суцільну систему.

Виходить з того ясно, що світогляд не тільки не є і не може бути власністю кожної людини, але навіть не кожної освіченої людини. Щоби появився світогляд, треба далеко посуненої здібності до абстрактного думання, треба, щоб це думання зверталось у своїй інтенції на цілісність існування, треба, щоб доводило воно до суцільності пізнання, цінування, наказів. Усі ці три умовини зовсім не є такі поширені, щоби кожна пересічна людина чи навіть кожний письменник могли похвалитися, що їх мають. *Особливо третю вимогу:* внутрішньої послідовності у споліці форм пізнання, цінування та практичних

домагань супроти дійсності рідко находимо у людей. У багатьох одиниць навіть з вищою освітою та талановитих, існує психічне явище співіснування суперечностей.

Та світогляд не кінчиться ще на тих складовинах, без яких його як статичну цілісність не можна собі уявити. Аналіза його сягає далше в глиб аж до психічних диспозицій, що своєю різноманітністю рішають про такі різні зображення світа. Психологія світоглядів Ясперса пояснює цю різнорідність різними **світоглядовими підходами**, які закрашують даній одиниці дійсність своєрідною перспективою. Залежно від того, чи в людині бере верх підхід контемплативний, чи активний, ентузіастичний, чи містичний, залежно від того, чи ці підходи звертаються на предмети дійсні чи на власне «я» повстають різнородні образи світа (Weltbilder).

Активний підхід хоче змінити дійсність чи власне «я», контемплативний супокійно її оглядати – чи то інтуїтивно, естетично чи раціонально, - ентузіастичний шукає в речах того, що суттєве і відповідає на знайдену «суттєвість» світа реакцією свого «я»; містичний переборює поділ на підмет і предмет, щоб з'єднати всесвіт і душу в сяєві всеохопної екстази. На ґрунті тих підходів виростають натуралістично- механічні, природознавчі, природничо-містичні і духово-«культуралістичні», метафізичні і містичні зображення світа.

Коли хтось радить нашим письменникам вибирати якийсь світогляд або впевняє, що всі його мають – то повинен би бодай згадати, який образ світа поручає або похваляє.

А ще важніше: повинні би в нас починати від аналізу самого поняття «світогляд» - поняття наскрізь філософського.

О. Кульчицький.

Чи всі мають світогляд? Олександр Кульчицький. Не визначено. Написано: 1935 року.

Розділ: Публіцистика.

ЛЕСЯ УКРАЇНКА

(1871-1913)

Видатна поетеса, громадська і культурно-освітня діячка

Народилася 25 лютого 1871 р. в м. Новограді-Волинському (нині Житомирська обл.) в родині демократичної, українофільно налаштованої дворянської інтелігенції (справжнє ім'я - Лариса Петрівна Косач-Квітка). Мати – українська письменниця і громадська діячка Олена Пчілка (у дівоцтві – Драгоманова, Сестра М. Драгоманова), підписувала твори псевдонімом Олена Пчілка. Батько – юрист, громадський та культурний діяч Петро Косач.

Початкову освіту здобувала вдома у приватних вчителів. Рано навчилася читати, її перші листи датовані 1876-1877 рр., написані українською мовою. Володіла десятима мовами (німецькою, французькою, англійською, італійською, грецькою, латинською, польською, болгарською та іншими мовами). У 9-річному віці написала свій перший вірш

«Надія»¹ (1887), а літературну діяльність розпочала у 13 років у львівському часописі «Зоря». В її поетичних збірках звучить зворушлива лірика, глибоке сприйняття природи й світу, палке слово громадянина-патріота, заклик до дій і боротьби для блага рідного народу.

Від 80-х – початку 90-х рр. XIX ст. - активна громадська діячка, влаштовувала літературні вечори, вистави для селян, читала їм художні твори, проводила бесіди на різноманітні загальноосвітні теми. Багато переклала художніх творів з німецької, французької, італійської та східних мов, надаючи перевагу тим, де йшлося про боротьбу за волю. Плідно співпрацювала із галицькими, буковинськими виданнями, українськими соціал-демократичними угрупованнями Галичини на чолі з І.Стешенком, М.Кривинюком і М.Ганкевичем, вела творче спілкування із І.Франком, М.Комаровим, М.Павликом, В.Стефаником, підтримувала дружні стосунки з родинами Лисенків і Старицьких, а духовною подругою її була письменниця Ольга Кобилянська.

Створила підручник «Стародавня історія східних народів» (опубліковано після смерті без змін і виправлення, 1918), уклала збірник «Дитячі ігри», видала зібрані пісні та казки Ковельського, Луцького Новгород-Волинського повітів Волинської губернії (1902), підготувала збірку «Народні мелодії з голосу Лесі Українки» (1917-1918) та ін.

За її ініціативи міністрові народної освіти було надіслано записку «Потреби української школи», в якій обґрунтовувалася необхідність запровадження в народних школах Російської імперії навчання рідною (українською) мовою. У своїх публіцистичних виступах гостро критикувала систему народної освіти.

Померла 19 липня 1913 р. в м. Сурамі (Грузія). Похована 1 серпня 1913 р. на Байковому кладовищі у Києві.

Поетична спадщина Л. Українки налічує поетичні поеми, прозові твори, понад 270 віршів, публіцистичні статті, а також переклади світової класики.

Основні праці: «На роковини (присвячено Т. Г. Шевченку)» (1890), «До (гімн. Grave)» (1890), «Лист до А.С. Макарової» (1894), «Лист до А.Ю. Кримського» (1906), «Школа» (1976) та ін.

Леся Українка

НА РОКОВИНИ (ПРИСВЯЧЕНО Т.Г. ШЕВЧЕНКУ)²

Не він один її любив, віддавна Україну

поети славили в піснях, немов «красу-дівчину».

Від неї переймали сміх, і жарти, і таночки,

її байки, немов квітки, сплітали у віночки.

Той в ній давнину покохав, той мрію молоденьку.

Він перший полюбив її, як син кохає неньку.

Хоч би була вона стара, сумна, змарніла, бідна,

для сина вірного вона єдина, любя, рідна;

хоч би була вона сліпа, каліка-недоріка,

мов рана ятриться в ньому, любов його велика.

Вкраїна бачила не раз, як тії закоханці

надвечір забували все, про що співали вранці,

і, взявши дар від неї, йшли до іншої в гостину;
вони не знали, що то є любити до загину.

Він перший за свою любов тяжкі дістав кайдани,
але до скону їй служив без зради, без омани.

Усе знесла й перемогла його любові сила.
Того великого вогню і смерть не погасила.

І все-таки до тебе думка лине,
Мій занапащений, нещасний краю,
Як я тебе згадаю,
У грудях серце з туги, з жалю гине.

Сі очі бачили скрізь лихо і насилля,
А тяжчого від твого не видали,
Вони б над ним ридали,
Та сором сліз, що ллються від безсилля.

О, сліз таких вже вилито чимало, —
Країна ціла може в них втопитись;
Доволі вже їм литись, —
Що сльози там, де навіть крові мало!

Леся Українка.

На роковини (присвячено Т.Г. Шевченку). Збірка «На крилах пісень». 1893. С. 37-38.

Леся Українка

ЛИСТ ДО А. Ю. КРИМСЬКОГО³ (Уривок листа до А.Ю. Кримського)

...Щоб я знала, як буде з сею справою. Тим часом я сама розпочинаю прохання до українців у Москві з Вашої власної шановної особи і прошу від імені бібліотечної комісії тов[ариства] «Просвіта», чи не будете ласкаві подарувати нам до бібліотеки Ваші твори й видання та, може, й так знайдуться у Вас неконечне потрібні для Вас самих книжки (не тільки вкраїнською, але й всякою іншою мовою). Наша мета — зробити нашу бібліотеку настільки багатою й різноманітною, щоб українець, пробуваючи в Києві, не потребував ходити по чужих бібліотеках, а міг би знайти загоду в своїх літературних потребах у рідній інституції. Хотілось би вірити, що *Ukraina farà da se* хоч у сій справі...

Адресу товариства Ви, либонь, знаєте (Бульварно-Кудрявська, 10, кв. 6), але, може, Вам трудно заходжуватись з пересиланням, то, може, об різдві Ваші учні або які знайомі, напр[иклад], кияни з московських студентів, допомогли б перевезти дещо, бо в нас поки що

не такі ще статки, щоб ми могли самі вирядити кого для сеї справи в Москву. Хоча, звісно, скоріше отримати було б приємніше. А не хочеться думати, щоб Ви відмовились допомогти нашій бібліотеці, надто як я вже знаю в факту Вашу прихильність до нашої «Просвіти». Добре було б якнайскоріше повести всякі просвітні заходи, бо тепер мало хто і мало що сподівається довгого віку, то треба екстенсивність інтенсивністю надолужати...

Леся Українка.

Лист до А.Ю. Кримського. Жовтень-Листопад, 1906. Зібрання творів у 12 тт. К.:

Наукова думка, 1979 р. Т. 12. С. 173–174.

Леся Українка

ВОЛИНСЬКІ ОБРАЗКИ. 1. ШКОЛА⁴

Довго збиралась я одвідати мою товаришку, що була учителькою в церковноприходській школі, аж врешті вибралась. Ну, та й день же я вибрала! Не встигла я од'їхати й верству від міста Луцька (село, де жила моя товаришка, було верстов за двадцять від Луцька), як вчистив страшенний дощ, так під ним я доїхала до самого села, мов крізь сито бачила хати і греблю з вербами, та вже тільки на майдані він дав мені трохи просвіток, і я побачила ясніше церкву, попівський великий будинок, а трохи далі від нього маленьку хату з ганочком і з шкільним дзвінком біля ганочку. «Оце ж і школа, – сказав мій візник, – та тільки як ви до неї доберетесь?» Справді, перед самою школою була велика калюжа, немов який брід. Я дивилась на неї з недовір'ям і вибирала місце, куди б ступити так, щоб не зав'язнути на першому ж кроці. Тим часом моя товаришка побачила мене у вікно і вибігла на ганок з голосним радісним вітанням: «А, ось і ти! нарешті! Та що се ти, видно, злякалась моєї Венеції? Нема чого робить, друже мій, скачи в воду». Я мусила послухать її ради і одважно скочила по щиколотки в воду, врешті се не було великою одвагою, бо вже й так я промокла гаразд, то небагато зосталось довершити. Увійшовши в хату, після перших вітаннів взаємних, я стягла з себе мокре убрання і хотіла повісити його на стіну, коли се моя товаришка спинила мене: «Куди ти? воно тобі все вибілється, та ще мокре воно, то й не одчистиш». Нема чого робить, чіпляю я його на стілець, а сама хочу сідати на другий. «Не сідай!» – крикнула товаришка. Я з дивом оглянулась на неї. «Сей стілець має тільки три ноги». – «А де ж цілий?» – спитала я. «На цілому висить твоє убрання, а більш стільців нема. Сідай на моєму ліжку, а я присуну стола, та й будемо чай пить».

Умостились якось, хутко й чай був готовий; поки товаришка поралась з ним, я розглядала її домівку, та врешті не було там чого довго й розглядати. Голі стіни, полупана стеля і ще більш полупана груба, біля груби ослінчик з кухлем і мискою до умивання,

потім шафка маленька, під другою стіною стіл, – на сей час він був присунутий до ліжка, – скриня та відомі вже стільці, та от і все.

– Ну, – кажу я товарищці, – оце ж я приїхала подивитись на твою академію, як то ти тут людей просвіщаєш.

– Шкода, не побачиш, запізно приїхала.

– Як се? Таж тепер половина квітня, що ж се у вас так рано вакації? А ти ж писала, що скоро екзамени почнуться.

– Не буде екзаменів.

– Чому?

– Батюшка не хоче. Я була виготовила одну групу спосібніших хлопців, та діло стало за законом божим, се ж батющина справа, він тяг-тяг до самого великодня, а тепер каже: «Нащо їм ті екзамени, нехай ідуть бидло пасти». От, так-то в нас! А ти ж думала як?

– Та вже ж, певне, думала, що не так. Ну, нічого робить, треба хоч так подивитись на школу.

– Нехай вже завтра, тепер темно.

– Гаразд. Однак, слухай, чого ти тут сидиш, чом не поїдеш додому, коли тобі нічого тут робити?

– Та от ще треба гроші з батюшки викрутити.

І вона почала мені розповідати довгу процедуру «викручування» учительських грошей, як спочатку їх піп «стягає» з громади, громада одмагається, кажучи, що і сама школа не конечне потрібна, що вони не всі посилають дітей до школи і що, врешті, й грошей нема. Проте і сьак-так гроші стягаються, і батюшка ховає їх у себе. Тут уже починається «викручування». Учителька йде до батюшки за грішми, починається нескінченна розмова. Після довгих сперечок батюшка врешті дає рублів зо три, а то так і рубля, як упреться.

– Ну, як-таки можна! – казала я товарищці. – І чого ти розводи розводиш з тим попом? Яке він має право видавати тобі твої заслужені гроші по п'ятаку, немов ти у нього «на водку» просиш?

– А що ж ти з ним зробиш? Від нього ж се залежить.

– То ти б скаржилась на нього!..

– Кому?

– Ну, там громаді чи посередникові.

– Та громаді про се байдуже, а з посередника мала користь, я рада, як він мене не чіпає. Ото одного разу приїхав, то тільки ще напався на мене, і як би ти думала, за що? За те, що я в церкві зимою в смушевій шапочці стою. «Се, каже, ображає релігійне почуття

селян!» Що я з ним буду говорити? Та, врешті, ще тутешній піп не гірший від других, він собі старий, то хоч сидить тихо, притім досить добродушний. Я його онуків учу і за те обід у нього маю.

– Як? тільки обід?

– Т і л ь к и! То по-твоєму – тільки, а по-нашому: н а в і т ь. Якби тобі баба з цілого села кожна по черзі обід носила, як мені було в однім селі, то й ти б сказала н а в і т ь. Ні, ще мій піп слава тобі господи; з ним можна владитись. Скупенький трохи... до того ж приход небагатий.

– Ну, однак, он в якій кам'яниці живе.

– Та що ж кам'яниця, коли у ній порожньо!

– Може, може...

Ми сьак-так помостилися, постелилися і полягали спати, причому вікно треба було замкнути подушкою, бо одна шибга була вибита. Другого дня рано, вставши і умившись замість мила яйцем (мила не було, а гроші на нього ще треба було «викручувать»), я пішла подивитись на шкільну кімнату. Як тільки я перейшла сіни, ще мокрі після вчорашньої зливи, і одчинила двері в шкільну кімнату, на мене вдарило холодною вільгістю, мов з льоху. Шкільна кімната була немощена, з нерівною долівкою, така ж сама полупана, тільки хіба ще гірше, як і хата учительки, посеред неї ряди шкільних лавок, в кутку чорна дошка, з слідами крейди, в кінці хати стіл, за ним стілець, а над стільцем прибита на стіні межи двома тьманими вікнами чимала географічна карта, стара і немов закурена.

– Що то, твої ученики вчать географії? – спитала я, дивлячись на ту карту.

– Куди там географії! Вони ледве читати та писати навчаться за той короткий час, що ходять до школи.

– Чому так?

– Та де ж, коли вони часом тільки в пилипівку починають уперше збиратись, а то все то бидло гонять тощо.

– Проте ж єсть у вас якась програма?

– Та що ж, от щоб вивчились читать, писать без в е л и к и х помилок, головнo в буквi ять, та лічби трохи, а то ще той спів чимало часу займає.

– Який спів? ти їх співати вчиш? – спитала я, вже зовсім дивуючись, бо до тії пори не чула, щоб моя товаришка співала, а тим більше, щоб могла ще й інших вчить.

– Та вчу, церковного співу, воно б то і не дуже трудно, співи вибираємо найпростіші, та все ж навчити хоч би й «господи, помилуй» хлоп'ят, що не мають жадного поняття ні про ноти, ні про гуртовий спів, річ нелегка, не раз аж упрієш над ними, а вже

що горло болить, то нема чого й казати... Ну, однак, ходім, що ти тут ще сподіваєшся побачить?

Але я стояла серед хати і прислухалась, – за стіною чутно було якийсь гомін.

– Що то таке? – спитала я.

– А, то, певне, люди зібрались, се тут зборня, в ній же і сторож мешкає, а за стіною моєї хати – холодна. Я тобі кажу, що тута часом наслухаєшся!..

– А тепер же ніхто часом не сидить у тій холодній?

– Ні, тепер весна, весною рідко саджають, – робота саме в полі, то люди відпрошуються, щоб уже як мають саджати, то пізніше, аж коли нагальна робота скінчиться або як свята довші набіжать...

Гомін за стіною міцнішав, видно, розмова провадилась далеко не мирна. Гомін глухо віддавався у вільготному повітрі школи; робилось якось прикро. Ми вернулися в хату учительки.

– А де ж ваші шкільні книжки? – питала я.

– От тут, – відповіла товаришка, показуючи на малу шафку біля груби.

– Можна подивитись?

– Та можна, можна, хоч, знаєш, там є і заборонені!

Я дивилась на неї і не знала, чи мені їй вірити, чи ні. Вона засміялась.

– Так, так, заборонені, от побачиш! Ти ж, сподіваюсь, не донесеш на мене «по начальству»?!

Я все-таки не розуміла. Вона одімкнула шафку і почала показувати: оце «бібліотека для читання вне классов».

Взяла я наугад якусь книжку, читаю: «Житие св. Симеона Столпника». Становлю, беру другу: «Житие св. Григория»... Ще одну витягаю, з другого кінця полиці, знов: «Житие преподобного...»

– Та що се у тебе все такий «душеспасительний» вибір? – питаю.

– Що ж робить, на те у нас ц е р к о в н о п р и х о д с ь к а школа, які книжки нам присилають, такі мусимо читать. А ось тут наші учебники, – і вона показала на середню полицю.

Там стояли: молитовник, «краткий катехизис», закон божий, «задачник», арифметика та скільки тоненьких букварів, я забула ймення їх авторів – все якісь невідомі.

– А ось і заборонене! – сказала врешті товаришка, усміхаючись і показуючи на низ шафки, де лежала купка книжок і стояла чимала порожня сулія.

Я подивилась на книжки: «Родное слово» Ушинського, читанки Паульсона, скільки виданнів «Посредника» ...

– Що ти, жартуєш зо мною? – крикнула я з дива.

– Та ні, які там жарти? Се справді книжки, «изъятые из школьных библиотек».

– Та тут же есть книжки, «одобренные Комитетом грамотности!»

– Мало що! «Комитет грамотности» для нас не указ, – вона говорила се не сміючись, а скоріш смутно; прийшлося повірити.

– А се ж тобі навіщо? – питала я, показуючи на сулію.

Товаришка знов засміялась:

– А се учительський спадок! Теж, коли хочеш, заборонене. Мій попередник тримав у сій сулії горілку, ну, а в мене вона, звісно, порожня стоїть, та, може, ще кому знадобиться колись... Однак, дивлячись на оцю сулію, я згадала мого батюшку і те, що вже час мені йти обідати до нього. І ти ж зо мною?

– Та ні, як же я...

– Ну, нема чого, моя люба, мусиш іти, бо у мене нема нічого. Та ти не думай, мій батюшка любить гості приймати, він ще й радий буде. Ходім.

Рада-нерада, мусила я йти. Спинаячись попід тином, щоб не попасти в поналивані вчора калюжі, пішли ми до попового двору. Двір був великий, порослий травною, на ньому хліви, комори, різні господарські прибудинки, поруч з двором великий старий садок з рясними деревами оточував ту саму велику кам'яницю, що я бачила, їхавши. Високим ганком пішли ми в ту кам'яницю. В першій же хаті побачили попа з дочкою і двома онуками, що вже сиділи за накритим столом. Товаришка познайомила мене, і нас запросили до гурту. Обідаючи, я все поглядала навколо по хаті. Трудно було зважити, чи то була вбога, чи багата господа. Товаришка моя правду казала, що кам'яниця попова порожня, але ж їй дуже багато треба було, щоб стати повною. Була то стара будова, давній кляштор католицький (церква теж колись належала до нього), з товстими стінами, глибокими вікнами, з високим склепінням замість стелі, холодний, просторий, досить темний. Голоси і кроки лунали в тих хатах, як в церкві, і здавалось, що тут господарі не піп і його сім'я, а оті темні уніатські образи та дерев'яні ангели, що дивились на нас із стін, непривітно всміхаючись або суворо насупившись. Ті образи й ангели були винесені з церкви, коли вона з уніатської обернута була в православну (такі обертання були не першина для неї). Батюшка, що, подібно, як і церква, був колись уніатським попом, прийняв вигнанців до своєї хати, і вони пристали до неї зовсім, більш ніж сам господар, – маленький, сухенький дідусь, він зовсім губився у своїй величній оселі. В ній, врешті, все якось губилось: і постанова, і килими, і мисники, і скрині – увесь той скарб попівський, що в іншій хаті робив би враження заможності, – і люди. Ні розмова, ні товариство наше

не були там на місці. Мені стало легше, коли ми врешті по обіді вийшли в садок, де вже не було ні католицьких стін, ні уніатських образів.

Походжаючи стежкою поміж кущами порічок та агрусу, товаришка моя помалу завела річ про те, що от уже весна, учіння скінчене і час би вже їй їхати додому.

– Ну, що ж, поїдьте, – сказав батюшка благодушно.

– Та ви ж знаєте, батюшко, що я не можу поїхати, і навіть знаєте, через що...

– Ні, звідки ж я знаю? – промовив батюшка все так же невинно. – Коней в селі не можете найняти?

– Та ні, батюшко, що там коні! Звісно що, – грошей нема, а коні знайшлися б.

– А, он ви що! Господи, який тепер світ настав! що за користолюбіє в молодих людей! Чи так же було в наші часи? Гай, гай, панночко, панночко! – і він засміявся тихим старечим сміхом.

Його бесідницю, видно, сміх не брав, навпаки, вона ледве здержувала досаду.

– Справді, – провадив батюшка, пересміявшись, – нащо вам ті гроші, та й ще всі разом? Ви людина молода. От пождіть, будете йти заміж, справлятимете посаг, отут-то вам грошики й згодяться. Правда ж? – звернувся він несподівано до мене.

Я мусила вступити в розмову:

– Коли то ще те буде, а от тепер шкода, що ми не можемо поїхати разом з нею до міста. У мене й коні замовлені, та що ж, видно, прийдеться самій їхати додому. То як сказати твоїй матері? – звернулась я до товаришки. – Коли ти будеш дома?

– Не знаю, – відповіла вона коротко.

– Ну, годі, годі, не журіться, – почав батюшка, раптом змінивши тон, – чи ви вже справді думаєте, що я такий жила? Ось приходьте сього вечора, то ми з вами обрахуємось, а завтра й поїдете, коли ваша хіть.

Далі розмова змінилась, а незабаром ми собі пішли додому. Увечері товаришка пішла «рахуватись». Довго я ждала її, врешті прийшла, ні весела, ні смутна.

– Ну, що? оддав? – питаю.

– Та... оддав, половину! Нема, каже, всіх, не зібрав. Що ти з ним зробиш?

– Ти ж йому віриш?

– Де там!

– Що ж ти, поїдеш чи будеш «викручувати» твої гроші до кінця?

– Та ні, поїду, обридло вже, може, потім як-небудь виправлю. Годі вже про се говорити, увірилось!.. – і вона почала вкладати свої речі, щоб завтра виїхати.

Другого дня ми рушили, попрощавшись з школою і з селом, куди ні мені, ні їй більш не судилось вертатись. Порожня школа, порожня хата і порожня сулія zostалися чекати нового вчителя.

Леся Українка.
Волинські образки. 1. Школа. Зібрання творів у 12 т. К. : Наукова думка, 1976 . Т.7.
С. 126-132.

Примітки

1. Подається за виданням: *Леся Українка. Зібрання творів у 12 тт. К. : Наукова думка, 1975 р., т. 1, с. 72.*

Вперше надруковано в журн. «Зоря», 1887, № 24, стор. 413, з підзаголовком «Пісня заволоки».

Автограф не зберігся.

В рукописі збірки «На крилах пісень» (Інститут літератури ім. Т. Г. Шевченка НАНУ, ф. 2, № 747, стор. 27) – авторизована копія з датою: Луцьк, 1880.

Датується за цією копією. Подається за збіркою «На крилах пісень», К., 1904, стор. 5.

Леся написала цей перший у своєму житті вірш під впливом звістки про долю своєї тітки Олени Антонівни Косач (в одруженні Тесленко-Приходько), засланої за участь у революційному русі.

2. Подається за виданням: *Леся Українка. Зібрання творів у 12 тт. К. : Наукова думка, 1975 р., т. 1, с. 80.*

Вперше надруковано у збірці «На крилах пісень», 1893. С. 37–38.

Автограф – Інститут літератури ім. Т. Г. Шевченка НАНУ, ф. 2, № 747, стор. 15 – 16.

Датується орієнтовно 1889 р. Подається за збіркою «На крилах пісень», К., 1904. С. 55–56. Вперше надруковано у журн. «Народ», 1895. № 3, 4 (1 і 15 лютого). С. 34-37.

3. Уривок листа до А.Ю. Кримського подається за виданням: *Леся Українка за жовтень-листопад, 1906. Подається за виданням: Леся Українка. Зібрання творів у 12 тт. К.: Наукова думка, 1979 р. Т. 12. С. 173–174.*

Друкується вперше за автографом (ф. 2, № 453). Датується за змістом. Початок і кінець листа не збереглися.

Розпочинаю прохання до українців у Москві – Леся Українка звернулася до деяких українських літераторів-земляків з проханням допомогти укомплектувати бібліотеку «Просвіти». Аналогічні листи було також надіслано за кордон В. М. Гнатюкові, О. Маковесві та ін.

4. У нарисі «Школа» Леся Українка критикувала систему освіти, якою не забезпечувалося навчання усіх дітей трудящих та показала запустіння початкової школи на Волині: нестерпні злидні учительки цієї школи, відсталість українських церковнопарафіяльних шкіл...

ЛНИЦЬКИЙ ПЕТРО ІВАНОВИЧ

(1839-1906)

український філософ, богослов, педагог

Народився 23 листопада 1839 р. в м. Лебедин Харківської губ., у родині священика. Навчався в Охтирському духовному училищі (нині Сумська обл.) та Харківській духовній

семінарії. У 1865 р. закінчив Київську духовну академію, де відтоді й працював: доцентом, екстраординарним, ординарним професором та професор філософії, завідувачем кафедри історії філософії (1869) та кафедри логіки та метафізики (1887). Вивчав проблеми історії філософії, релігії, гносеології, етики, естетики та літературознавства. Працював над основними проблемами філософії, визнавав наявність двох начал – матерії та духу; людину розглядав як єдність її матеріального тіла і духу; вважав, що протягом усієї історії філософії триває теоретична боротьба ідеалізму та реалізму; важливу роль у вихованні людини надавав духовному фактору. Обстоював необхідність морального вдосконалення особи та суспільства. Публікував наукові праці у часописі «Віра і Розум» та «Працях Київської духовної академії».

Похований на кладовищі Флорівського монастиря на Замковій горі у м.Київ.

Філософський спадок вченого охоплює близько 20 фундаментальних праць та велику кількість статей. Основне завдання релігії убачав у вихованні людей, підтримці в них свідомості обов'язку, любові до істини. Відмічав певну суперечність православ'я у вимозі постійного обмеження особистої свідомості і особистої суб'єктивної свободи. У творчості П.Ліницького відобразилася тенденція до розгляду освіти як особливої філософської предметності, що згодом привела на Заході до формування нової філософської дисципліни — філософії освіти та виховання.

Серед праць, присвячених питанням освіти: публіцистичні нариси «Освітнє значення філософії» (1872), «Огляд філософських навчань» (1874), «Посібник до вивчення питань філософії (елементи філософського світогляду)» (1892), «Про виховання» (1908), які мали освітньо-виховне та національне спрямування, де центром освітніх зусиль була мораль, а школа розглядалась як така, що мала навчити людину самовдосконалюватися протягом всього життя.

Петро Ліницький

ПРО ВИХОВАННЯ

У широкому сенсі вихованням називається вплив, що надається старшим поколінням на молодше в розумовому і моральному відношенні. Очевидно, що розуміється таким чином виховання, є вплив суспільства на окремих осіб. Бо суспільство, взяте в цілому, старше за будь-яку окрему особу: в суспільних вдачах, звичаях, в загальноприйнятих думках... Отже можна сказати, що виховання виходить насамперед від суспільства, що суспільство - найперший і головний опанувальник. Коли говорять про залежність індивіда від суспільного середовища, то треба розуміти в цьому випадку і мабуть навіть головним чином виховний вплив суспільства на окремих осіб. Кожне суспільство, кажуть, має свій певний характер, свій певний тип, і ось за цим типом формуються більш-менш окремі члени цього суспільства.

Але чи не є насправді виховний вплив суспільства фіктивний, уявний, а не реальний? Чи точно окремі особи, що входять до складу даного товариства, формуються по одному типу? Адже ми бачимо крайнє різноманіття звичок, характерів, понять, поглядів в осіб, що належать тому ж суспільству; у тому ж суспільстві є особи виховані та освічені, є і зовсім не виховані. Тож чи велика виховна дія суспільства, як це здається з

першого погляду?

Звичайно виховний вплив суспільства не є свідомим і домірним, а тільки автоматичним і більше потенційним, активнішим; свідомим же і вимірним він стає лише через вплив основних громадських установ; так як особливо сім'я і школа. Тому то зазвичай працівниками у виховання визнаються лише сім'я і школа і йдеться тільки про виховання сімейне і шкільне. Темніше, наскільки велике в цьому відношенні значення суспільства, це стає ясніше, коли проходить в суспільстві якийсь потужний рух, переворот, розлад; всякий надзвичайний стан суспільства відбивається на сім'ї та на школі. Тому при вивченні питань про виховання не можна не усвідомлювати входження станів і взагалі характеру життя. Але з іншого боку, якщо стан суспільного устрою сильно відбивається на сім'ї і школі я в особливості робить помітною залежність школи сім'ї як освітніх установ від суспільства, то вже звичайно не можна в ту залежність при такому відкладення педагогічному, а звідси ясно, що вплив суспільства на окремих осіб може бути сприятливим у вихованні, але може бути і протидіючим, які перешкоджають процесу виховують і меті виховання... Як і будь-яке середовище, суспільство може бути провідним у поганому і доброму, корисному і в шкідливому впливі. Тому суспільство і життя громадське треба приймати у відносному значенні оскільки ці сприйняття мають значення лише посередкове, отже другорядне, а не первісне і корінне. Початкове і основне значення чи не слід відносити вік до суспільства, а до окремих ласощів, що діють в суспільстві і на суспільство? Отже з питання про виховання ми знову зустрічаємося з протилежностями і індивідуалізму і соціалізму, і повинен сказати, що за важливістю названого питання розгляд цього питання найбільше має сприяти встановленню певних суспільних і можливих взаємовідносин суспільства і окремої особистості. До речі зробимо особливу замітку щодо термінології. Вище сказано про протилежності індивідуалізму та соціалізму; соціалізм треба розрізняти від соціалізму: як анархізм є вкрай грубим і збоченим виразом індивідуалізму, - напрямки, які мають в основі здорове зерно, безсумнівну природу, таке соціальне явище це останнє і самий грубий вираз соціологізму, що полягає в тому, що всі філософські питання вирішуються не інакше як з точки зору соціологічної; тому говорять, наприклад, про соціальний етику, про соціальну логіку, про соціальну психологію, про соціальну економіку і т. п. і навіть більше: коли йдеться про соціальну психологію, логіку, етику, то можна все-таки припустити існування поряд з соціальною психологією або логікою індивідуальної психології і логіки. Поміж тим строгий соціологізм залишає окрему особистість всякого самотійного значення чи на всі обставини життя дивляться як на явища соціальні, тобто такі явища, які вдвічі обумовлені соціальним життям, соціальними відносинами, а відтак повинні бути виявлені і оцінювані

з точки зору соціальної, якщо в тім допускається сама оцінка. Отже, ми тепер зробимо спробу розмежувати з точки зору питання про виховання громадськості від особистої діяльності; для цього треба показати виховання з одного боку громадськості, а з іншого - особистої діяльності.

I.

Значення справи виховання суспільства. – Повинно і чи може суспільство завідувати школою? - Що означає досить вжиткова фраза що вчитися потрібно не для школи, а для життя. - Схоластика і схоластицизм як протилежність життя. – Сім'я і школа; виховання і навчання. - Яким чином навчання може бути виховним чи виховуючим?

Нерідко кажуть, що школою має завідувати суспільство, що суспільство має засновувати школи і йому повинен належати контроль над ними. Очевидно, дійсно має бути так: адже насамперед належить роль вихователю; тому з самого початку нашого міркування і було висловлено, одвічно імовірно, то поняття про виховання, що це є вплив суспільства на окремих осіб. Спочатку сім'я, а потім школа: сімейне виховання передує шкільному навчанню, так що діяльність школи повинна бути продовженням тієї виховної справи, яка розпочата в сім'ї. А сім'я - це осередок суспільства. Суспільство - зібрання сімей; отже в особі батьків суспільство і повинно бути і засновником і наглядачем і керівником школи, зрозуміло не безпосередньо, а за посередництвом осіб, що обираються ними. Таке державне в шкільному значенні суспільства дійсно аргументується. Безсумнівно, що кінцева мета виховання в навчанні - зробити людину найвищою, як можна більш досконалою, саме людиною досконалою, бо хто володіє найкращими людськими властивостями, той проявить себе, щоб він не вибрав для себе в житті; отже приготування вихованця до відомого роду діяльності повинно бути підпорядковане найважливішій і більш загальним цілям, - розвитку найкращих людських властивостей, а всі такі властивості до одного з них можуть бути зведені до одного альтруїзму. Властивість це полягає в тому, що людина всього себе віддає на служіння суспільству, свої інтереси підпорядковує інтересам суспільства, у велике підпорядковує, але і жертвує ними для блага суспільства, коли є в тому потрібне. Тепер питається, як розуміти це служіння спільноті, в чому покладається сутність альтруїзму, чи є то ідеал, або ж та практична необхідність, якій вільно чи мимоволі, а всякій підкоряється? З точки зору соціологічної перше припущення не допустимо. Бо припустимо таке припущення означає визнати самотійне значення особистості. Якщо альтруїзм є тільки ідеал, то це означає, що кожен зобов'язаний, відповідно і може служити суспільству, може і повинен бути відданий суспільному благу, але якщо тільки повинен і може виконувати свій обов'язок, тобто може і не виконувати; від волі людини, від особистого розташування її залежить - бути чи не бути їй альтруїстом. Але саме вільна воля, - як початок особисте, - це і є те,

чого соціологія, яка вивчає необхідні закони суспільного життя і передбачає існування таких, допустити не може, і ось кажуть, що наша особиста свідомість, наша я є теж, що і ми, є тільки інша особиста форма вираження свідомості суспільства. Якщо так, то вчинить кожен в силу суспільної необхідності є альтернатива, а отже альтруїзм треба визнати не ідеалом, а необхідною властивістю кожного члена суспільства; в кожній людині необхідно поєднується індивідуальний егоїзм з егоїзмом громадським, і не можна розділяти один від одного: альтруїзм це є прояв у кожному члені суспільства егоїзму громадського; суспільство - організм і, як всякому організму, суспільству також властиво спонукання до самозбереження. Нехай так, але у такому випадку про що ж клопотати? Значить все йде в дійсності найкращим чином; навіщо і виховання? До чого виховання, якщо кожен член суспільства самим своїм народженням і існуванням у цьому суспільстві її змушує бути альтруїстом, тобто людиною найкращою, саме такою, якою потрібно зробити її через виховання. Недаремно тому заперечується виховання, яке заняття безкорисне і ні до чого не веде. Та й ті, які виправдовують необхідність виховання і навіть вважаються в числі найважливіших представників педагогіки, як науки про захоплення розуміння так виховання, що це розуміння мало відрізняється від досконалого його заперечення. Так Руссо вимагає постійно надавати виховання його власної природі. Тільки мотиви цієї вимоги різні, саме в вимозі дотримуватися цього сходяться індивідуалізм і соціологізм однаково, якщо заперечують існування у людині вільної волі, тобто самотійне значення духовної сторони його істоти. І індивідуаліст і соціолог, якщо заперечує вільну волю в особистості, однаково говорять: природа сама, а не люди, які виховують людину, тільки індивідуаліст розуміє природу окремої людини; вважаючи, що у кожної людини природа має свої важливі особливості, а соціолог не має відмінності розуміє природу суспільства. Якщо природа суспільства, то — характер колективні і має необхідне значення в житті кожного і ніхто не може бути вільним від необхідного впливу на його з боку цього характеру, з боку суспільства, то який же сенс має вимога, що суспільство має засновувати школи, завідувати ними тощо. Кажуть, що як взагалі всякий організм, так і суспільство піддається під час хворобливого розладу і те ж суспільство прагне вилікувати цей свій розлад, відновити в собі порушене нормальне життя. Будь-який розлад органічний його стоїть у порушенні гармонійного співвідношення і відповідно до дії всіх його частин, коли напр. який би орган перестає служити всьому. Іноді з'являється такий же болісний розлад у суспільному житті, що виникає тому, що уряд не служить більше інтересу суспільства, а має на меті прагнення до самовладдя: уряд, який повинен бути складовою частиною суспільства, відокремився від суспільства і став самотійним існуючим для себе; звідси в установи, які служать розвитку суспільного життя,

звертаються в органи урядового самовладдя. Припустимо, що вірогідне поділ правління від суспільства, як явище боязке і тому тимчасове, усунуто; покликане до участі в справі урядовому суспільству так, що перетворило і ту свою частину, частину урядову, що поділ уряду від суспільства більше не існує; але ж і пам'яті того в суспільстві і існують і далі будуть існувати окремі партії, між якими далеко нема згоди і цей поділ ще може посилитися до крайності від об'єднання суспільства з урядом, бо в сфері уряду має відбутися те ж поділ на партії, яке панує в цілому суспільстві. Отже здійснення тієї вимоги, щоб суспільство засновувало, завідувало і керувало школами, повинна отримати такий вигляд, що раніше партія (*...неможливо два слова тексту розібрати*) суперництво, шкідливе для правильного ходу справи в прагненні кожної партії до найбільшого впливу і впливу на школу за шкоду іншим партіям, або ж кожна партія повинна обзаводитися своїми особливими школами, і як же можливо в такому випадку? Адже спільного, тобто однакового для всього товариства типу освітньої школи при такому положенні справи не міг побути. З іншого боку уряд, як би не було для того і існує, щоб видавати закони, для всіх однаково обов'язково і встановлювати порядок загальний для всіх. Отже, панування однієї будь-якої партії в уряді має повести до того, що бажаний для однієї лише партії тип школи буде прийнятий як обов'язковий для всіх і від цього разу не повинна відбутися ще нова і мабуть найгірший розлад громадських умінь, особливо якщо звертати увагу, що до часу настання політичного самоуправління суспільства у нас не встиг виробитися, як в інших країнах, утвердився в житті і тому загальновизнаний тип шкільної освіти.

При пануванні в суспільному житті розділення на партії сімейне виховання не може бути стійким, і навіть ледве може існувати. Звідки візьметься впевненість. в тому, треба розпитував так, а не інакше, за такими, а не іншими правилами, бо скоро в цій області — тобто педагогічної все докладно зробитися суперечливим? Чи пануватиме один тільки, але партійні тип школи або кожна партія буде обзаводитися своїми власними школами, ні теоретична наукова педагогіка, ні практична, яка повинна служити основою всяких педагогічних теорій, за зазначеної умови немислимо. За необхідністю сімейне виховання, що й бачимо вже тепер, обмежується гігієною, спортом, гімнастичними вправами, взагалі турботами про фізичне розвитку, і пристосований до практичних умов життя, турботами про засвоєння навичок, що можуть бути корисними і вигідними бути в житті (*...неможливо два слова тексту розібрати*). Значення шкільної освіти наскільки воно ведеться на підставі давно прийнятих традицій, які встановилися на започаткуванні, і не відповідають сучасному руху суспільного життя піддаються сумніву, що виражаються в тому, що шкільна система навчання обвивається схоластичними мертвими вченнями, їй дорікають у безграмотності, у поверховості. Шкільному навчанню протилежна публіцистична друк як

вивізниця сучасного прощення як орган, що відрізняється надзвичайною чуйністю у всіх проявах суспільних ідей, почуттів і прагнень і чуйності на будь-який суспільний інтерес, або запит. Тому наскільки неохоче і тому поверхово засвоюється навчальний матеріал в школі, настільки ж охоче, навіть з жадібністю накидаються на продукти публіцистики і тут, як біля джерела живої води шукають освіти: смак до серйозного вчення не тільки притуплюється при цьому, але навряд чи може виникнути. У школі - старе, в публіцистиці все нове, в школі систематична форма, що вимагає послідовної і неперервної праці, щоб засвоїти пропоноване в такій формі; публіцистикою набуває характеру розваги: там спокій, незворушність, а тут жест, життя б'є ключем; на одній стороні всі переваги, а на іншій лише неविгода, недоліки.

Напрямок і характер шкільної освіти багато отримати, як передувє йому умови, від виховання сімейного. Завдання сімейного виховання полягає в тому, щоб порушити і зміцнити у вихованці прихильність до домашнього вогнища, а це можливо тільки при одностайності сім'ї, взаємній злагоді, щирості дружелюбності. Якщо сімейне життя містить у собі ці властивості, тоді все важче і сумне, що завжди можливо і буває в житті кожного, легше переноситься і не є перешкодою до того, щоб члени сім'ї та старші та молодші знаходили у себе вдома в міру потреби та втіхи та всяке задоволення своїх духовних потреб замість того, щоб шукати насолоди і розваг на стороні. Кращі властивості, смаки, прихильності та схильності, набуті у впорядкованому домашньому житті, завжди будуть і охоронятимуть від усього поганого і підтримуватимуть дух у боротьбі з труднощами подальшого життя, а звідси зрозуміло, що гарне сімейне виховання і готує та полегшує подальше шкільне виховання. Але насправді такий стан сімейного життя, що сприяє правильному вихованню, рідко буває. Приготування до шкільного навчання зазвичай починається в сім'ї, але не завжди це приготування є справа самої сім'ї або принаймні відбувається за живої та діяльної його участі, і доручається зазвичай стороннім особам, чим порушується єдність сімейного життя і з самого початку надається навчанням характер справи зовсім чужого та постороннього для сім'ї. І якщо на самому початку навчання не виявляється зв'язок між сім'єю і школою, то тим більше неможливий зв'язок цей надалі, зрозуміло зв'язок внутрішній, що відноситься до суті справи, а не зовнішня, обмежена знайомством з викладачами школи. - Якщо вже шкільному навчанням початок покладається в сім'ю, то тим більше тут не повинно проводитися початкове та релігійне та естетичне виховання. Що стосується релігійного виховання, то самостійне значення сім'ї в цьому відношенні, треба визнати, невелике, бо характер і ступінь релігійного виховання в сім'ї істотно визначається тим, який стан релігійності в цілому суспільстві, яке панування в суспільстві ставлення до релігійної віри - позитивне чи негативне. Втім, про цей предмет

мова буде ще попереду. Набагато самостійнішим є значення сім'ї у справі естетичного виховання: можна сказати, що це у нас, переважно, надано частку сім'ї. Але невігластво нашого суспільства з цієї частини занадто велике, щоб естетичне виховання в нашому сімейному житті могло бути скільки-небудь значним і плідним. Перша найважливіша умова естетичного виховання благоустрій сімейного життя і бездоганна в естетичному відношенні поведінка старших членів сім'ї за всієї своєї невимушеності, щирості та простоти. Ця умова естетичного виховання у нас можна сказати зовсім відсутня. Сімейне життя у багатьох випадках являє собою подобу шинку або (*незрозуміле слово*) двору; замкнутість сімейного життя необхідна для того, щоб воно могло бути поставлене високо в сенсі виховного на членів сім'ї. Тому в країнах більш цивілізованих для ділових відносин і для розваг незручних у сім'ї розвинене клубне життя, чого у нас немає. З мистецтв у нас найбільш поширена музика як предмет навчання, але у справі розвитку естетичного смаку значення цього навчання не тільки не досягається, але величезною більшістю зовсім і не передбачається, навіть не підозрюється. Все навчання спрямоване до засвоєння віртуозної техніки, але для чого потрібна ця техніка, для виконання нерідко самих вульгарних і принаймні в художньому значенні незначних, але модних творів, тоді як незрівнянно важливіше навіть при володінні дуже скромною і слабкою технікою ознайомлення з великими класичними музичного мистецтва, духовного виховного та освітнього значення яких не можна перебільшити. Досить точно помітити, що виховне вплив музичних, як і інших художніх творів, має ту перевагу порівняно з іншими факторами виховання, що відрізняється *цілісністю*¹³⁹, збуджуючи і спрямовуючи всі сили духу, незвичайною життєвістю та безпосередністю.

Естетичне виховання у ній є справа жіноче переважно. Але вкрай несприятливою в цьому випадку обставиною є те, що наші дівчата після закінчення гімназичного курсу поспішають вступити на вищі жіночі курси, які найменше мають на увазі естетичні інтереси. Курси ці наділяють своїх слухачок обривками знань і, не задовольняючи як слід розумної потреби, з успіхом однак, якщо не зовсім викривляють, то послаблюють ті властивості, які становлять красу в цілій жіночій натурі, а публіцистичний друк довершує цю справу перетворюючи жіночу чутливість в фанітизм, що настає, який якщо не проявляється самою справою, то неприємно вражає спокійну людину збудженим слововиверженням. Якщо особа, прикрашена у вищій школі такими перетвореними і властивостями, стане дружиною і матір'ю, то важко очікувати в подібній сім'ї будь-якого естетичного виховання.

¹³⁹ Курсив П.І. Ліницького.

Школа не вважає своєю справою виховання, лише навчання, поділяючи в такий спосіб виховання про навчання? Але чому не може бути виховуючим і навчання, якщо розуміє під вихованням збудження до діяльного стану і постійний догляд за зростанням сьайв, що дримають їх душі. Навчання, як воно зазвичай практикується, мало має виховного і освітнього значення. Вони зазвичай складаються з поважної більш менш насолоди в пам'яті учня різнорідних відомостей. Школа прагне до того, щоб процес навчання зробити якомога більш механічним; рух, коли відбувається автоматично, тільки механічним законам, зазвичай прямують у бік найменшого опору, і навчання набуває характеру: механічний, коли виробляється за найменші розумові зусилля, і такого заучування на згадку, бо розум при цьому залишається опівночі, можна сказати, бездіяльності і вчитель та учень, перший коли запитує, а інший коли відповідає урок, можуть, у процесі цієї справи, думати зовсім про інше, нічого спільного з цією справою не має, або мабуть зовсім ні про що не думати. Ось чому в більшості, так називається, освічених людей, що пройшли таку школу, розум позначається зазвичай зовсім неідеальним - неосвіченими і не розвиненими. Суспільство, яке вважає себе інтелігентним, освіченим, насправді зовсім не мислить або не дуже мало і погано мислить: навіть вчені з питань, що не входять прямо до сфери їхньої вченої компетенції, міркують іноді як малолітні. При такому розумовому стані суспільство наше здатне лише вітати: що бачать і помічають в інших країнах, - те саме як (*нерозбірлеве слово*) має бути і в нас і так саме, як там, - до того ж не тільки хороше, а й погане : багато хто наприклад переконані, що і у нас революція необхідна. Наскільки власне інтелектуальний елемент у навчанні, що становить сутність цієї справи, нехтується і не береться до уваги, видно хоча б з того, що суперечки щодо постановки спільної освіти переважно ставляться до питання про вибір предметів навчання, але майже зовсім не стосуються методологічної сторони навчання, підготовки до нього та способів його ведення. Під ім'ям методики розуміються *практичні*¹⁴⁰ прийоми викладання, причому найважливіше значення надається наочності, тобто мають на увазі по можливості полегшити справу запам'ятовування. Навчання математики звичайно турбує від учня міркування, вдумливості, деякої роботи думки, але коли вже досить засвоєно прийоми вирішення математичних завдань, то і це заняття стає потім значною мірою механічним. Вивчення класичних мов та загальної системи класичної освіти, власне тому і не було у нас успіху, що механічне заучування слів і вправ змісту і значення, а може має зміст тільки тоді, коли неперервно застосовується до справи, служить лише так засобом для цієї справи і вимагається лише в міру; самою справою служити вивченню класичних творів

¹⁴⁰ Курсив П.І. Ліницького.

стародавності, формально, не будучи якщо не знатоками, то по крайній мірі з досить досвідними учителями та це не так, от чому у нас заучування слів і правил, що повинне служити тільки засобом, зробилося повністю самостійним заняттям і система класичної освіти виявилася так чином позбавлена всякого змісту.

Шкільне навчання має бути таким, що виховує розумові, взагалі духовні сили учнів, а для цього воно має мати характер філософський, тобто у всякому занятті головна участь повинна керуватися думками, вона повинна діяти на розум, пробуджувати, і пробуджувати з почуттями, емоціями і в цьому сенсі можна справді визнати ідеї школи – духовними силами. При такому характері шкільне навчання мало б зв'язок із сімейним вихованням, і саме було б виховуючим¹.

П.І.Ліницький.

Про виховання. Віра і Розум. Харків. 1908. С. 58-70.

Примітки

1. Ліницький П.І. Про виховання. Вера и Разум. Харьков. 1908. С. 58-70.
2. Текст перекладено, осучаснено, підготовлено канд.пед.н., с.н.с. С. Шевченко.

ЛУТАЙ ВЛАДЛЕН СТЕПАНОВИЧ

(1926-2013)

український філософ, доктор філософських наук

Народився 5 березня 1926 р. у м. Харкові. Закінчив Харківський інститут залізничного транспорту (1948). Працював від 1956 р. старшим викладачем Харківського медичного інституту. Протягом 1962–1990 років викладав у Київському університеті: 1970–75 – заступник декана філософського факультету, 1991–2000 роках – завідувач кафедри філософії Інституту підвищення кваліфікації кадрів освіти. Від 2000 р. працював головним наук. співробітником відділу змісту, філософії та прогнозування вищої освіти Інституту вищої освіти АПН України. Доктор філософських наук (1971), професор (1972).

Наукові дослідження торкалися питань філософії сучасної освіти, загальної теорії науки, синергетики. Основне коло наукових інтересів – теорія діалектики; синергетична парадигма у контексті розроблення сучасних філософських систем та формування світогляду у ХХІ ст.

Одним із перших на пострадянському науково-філософському просторі почав обґрунтовувати концепції філософії освіти.

Автор понад 40 наукових та учбово-методичних робіт.

Помер 15 лютого 2013 р. у Києві.

Основні праці: «Про метод побудови системи діалектичного матеріалізму» (1970), «Теорія діалектики і загальна теорія науки» (1981), «Філософія сучасної освіти» (1996).

Владлен Лутай

СУЧАСНІ ФІЛОСОФСЬКІ ЗАСАДИ РЕФОРМУВАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ СИСТЕМИ "ОСВІТА - НАУКА - ВИРОБНИЦТВО"

І. Головні проблеми проекту та аналіз методологічних підходів до їх вирішення

Міністр освіти й науки України Станіслав Ніколаєнко писав, що основні зусилля його міністерства будуть спрямовані на розвиток суспільства загалом на базі нових знань, і що в основу реалізації цієї мети має бути покладений трикутник: освіта — наука — виробництво. У цьому, як він стверджував, буде полягати нова філософія уряду України. Аналогічні думки висловлювали й інші представники нашої еліти. Але, як відомо, в Україні ще немає більш-менш систематично розробленої та прийнятої науковою громадськістю концепції взаємодії основних частин цього трикутника. Тому Президент України Віктор Ющенко поставив перед керівництвом НАНУ вимогу про термінове створення робочої групи з розробки концепції реформування всієї наукової сфери в нашій державі. На жаль, і досі ще не винесений на обговорення нашого наукового товариства хоча б первинний проект (чи проекти) такої концепції. Безумовно, це стосується й проекту тих філософських засад, які слід покласти в основу реформування згаданого трикутника.

Відомо, що великі економічні успіхи у більшості розвинених країн обумовлені застосуванням, так званої, методології "руху на випередження", а останніми роками до цього руху залучився й ряд країн, які відкрито претендують на те, щоб стати розвиненими. На жаль, серед них ще немає України. Хоча, як стверджує більшість наших вчених, ми можемо увійти до кола розвинених країн лише шляхом застосування цієї методології. Її суть полягає у створенні величезних цілісних колективів, які складаються з представників фундаментальних наук, прикладних наук, експериментального і масового виробництва, а також представників тих освітніх організацій, що готують спеціалістів для всіх згаданих частин "руху на випередження" та займаються їх перепідготовкою. Тому наукові відкриття, які зроблені у фундаментальних науках, швидко конкретизуються як у прикладних науках, так і у винаходах експериментального виробництва, а останні швидко впроваджуються у високі технології масового виробництва, яких ще ніхто немає. Отже, суттєва специфіка руху на випередження, яка відрізняє його від попередніх етапів розвитку суспільств, полягає в можливості переганяти інших без того, щоб спочатку доганяти їх, переважно, тим самим шляхом, який уже пройшли ці інші. Тому й українська концепція руху на випередження повинна враховувати специфіку нашого стану в галузях освіти, науки, виробництва, а також особливості менталітету нашого народу.

До того ж, усі наявні сьогодні варіанти досягнень економічних успіхів у розвинених країнах пов'язані з подальшим загостренням багатьох глобальних і

регіональних проблем: екологічної, зіткнення цивілізацій, збільшення розриву між багатими й бідними країнами та рядом інших. А це в наш час обумовлює збільшення загрози знищення людства загалом. Тому більшість сучасних видатних мислителів гостро критикують сучасне західне суспільство за його "економічний егоїзм" (наприклад, покійний Папа Іоан-Павло II) та займаються розробкою проблеми подолання цього технократично-егоїстичного розвитку багатих країн, а також тим, щоб рух на випередження став таким соціально орієнтованим, який не суперечив би вищим духовним цінностям. Цей напрям розробляється й деякими українськими вченими. Але, оскільки згадані вище проблеми продовжують загострюватися, це свідчить про те, що реальний розвиток сучасних суспільств не відповідає останнім цінностям. Тобто технократично-егоїстичний напрям розвитку багатих країн, незважаючи на його гостру критику, панує й донині.

Пошук концепції, яка б змогла оптимізувати розв'язання найгостріших суперечностей сучасного людства, за останні сторіччя пройшов такі основні етапи. Один із найвідоміших представників філософії неомізму Юзеф Бохеньський писав: "Сучасні філософи, на противагу ідеалістичному та матеріалістичному монізму XIX століття, є, зазвичай, плюралістами" (1966 р.)¹. Така перевага плюралістичного напрямку у філософії над моністичним обумовлена, насамперед, тим, що між основ ними системами останнього — матеріалізмом та ідеалізмом, раціоналізмом та ірраціоналізмом тощо — виникло чимало найгостріших, антагоністичних суперечностей. Тому спроба будь-якої із цих моністично-голістських систем "перебудувати суспільство загалом", як це розкрив, наприклад, Карл Поппер, "призводить до тиранії"². Найбільш поширеним у сучасній плюралістичній філософії, у тому числі й в українській, є, так званий, постмодернізм, який заперечує можливість побудови будь-якої моністично-голістської філософії. До його позитивних рис належать такі принципи: 1) визнання відносної істинності будь-якої філософії, а тому й потреби в толерантно-діалоговій взаємодії між ними; 2) введення у філософію принципів релятивізму, що відповідає тому динамізму розвитку сучасного суспільства, який прискорюється; 3) пріоритетна роль спеціалізації в процесах підготовки й перепідготовки фахівців у будь-якому виді сучасної діяльності, що дає можливість досягати більших успіхів у кожній із них.

Але, незважаючи на ці риси, більшість сучасних мислителів гостро критикують цей напрям як у філософії, так і в діяльності людства. Так, Лауреат Нобелівської премії Ілля Пригожий, аналізуючи "стан освіти загалом", зазначає: "В ньому панує фрагментарність, немає того синтетичного підходу, який пов'язує різні науки"³. У цьому він вбачав головний недолік освіти й науки. Наближено до цього розвиває точку зору й Президент

АПН України Василь Кремень. У часописі "Вища освіта України" він писав, що "нещодавно створений Інститут вищої освіти повинен бути тим науково-теоретичним центром, який сприятиме утвердженню концептуальної бази майбутніх реформ вищої школи, стане центром акумуляції та аналізу інформації про стан національної вищої освіти", а науковці цього інституту "стануть організаторами та координаторами науково-педагогічних досліджень у галузі вищої освіти", які "донині були надто фрагментарними, непослідовними, локальними"⁴.

Оскільки ані голістсько-моністичний, ані плюралістично-релятивістський філософсько-методологічні напрями в освіті й науці не в змозі оптимізувати розв'язання найгостріших суперечностей сучасності, перейдемо до аналізу тих найновіших концепцій, які намагаються подолати недоліки попередніх напрямів і синтезувати в собі їх позитивні риси. Суть цих концепцій можна звести до таких принципів. По-перше, виявлення того мінімуму загальних інтересів і відповідних їм вимог, моральних, правових тощо, які треба вважати обов'язковими для всіх тих особистостей та їхніх груп, що входять до певного соціуму. По-друге, визнання того, що цей мінімум може виявлятися у різних, суперечливих між собою формах. І, по-третє, розв'язання останніх суперечностей здійснюється у толерантно-діалоговій формі. Цей напрям розроблявся видатними мислителями другої половини ХХ — початку ХХІ століть — Карлом Ясперсом, Карлом-Отто Апелем, Папою Іоаном-Павлом II та іншими. Його принципи відіграли значну роль і в розробці концепції "сталого розвитку", яка рекомендована ООН усім державам. Тому ця стаття буде присвячена саме подальшій розробці згаданих вище принципів третього з основних філософсько-методологічних напрямків та специфіці їх застосування в сучасній Україні.

Зупинимось спочатку на розгляді стану реалізації принципів цього напрямку в освіті й науці. Так, у вступі до матеріалів Всесвітньої конференції ЮНЕСКО щодо вищої освіти (Париж, 1998) йдеться про швидкі темпи розвитку останньої таке: "Цей величезний кількісний прорив... не супроводжувався ані концептуальними, ані якісними змінами, які б відповідали новій ситуації, новим вимогам і потребам"⁵. Там само йдеться про необхідність залучення філософів до розробки нової концепції вищої освіти. Тобто, незважаючи на те, що основні методологічні принципи останнього філософського й соціального напрямку вже відіграли значну роль в оптимізації розв'язання деяких гострих суперечностей сучасності, вони ще не стали тією концепцією, на засадах якої б здійснилось реформування діяльності людства загалом, про що свідчить загострення деяких глобальних та інших проблем, про які йшлося. Безумовно, це стосується й сучасної

України. Тому перейдемо до аналізу головної причини, яка стоїть на заваді створення останньої концепції.

Один із найвидатніших філософів XX ст. Карл Ясперс зазначав: "Може бути, що найбільш глибокі суперечності між людьми обумовлені їхнім розумінням свободи"⁶. Тобто саме вирішення проблеми — що слід віддати в діяльності будь-якого соціального суб'єкта на його вільний вибір, а що повинно бути обов'язковим для всіх цих суб'єктів порядком їхньої діяльності, який не можна порушувати, тобто який обмежує їх вільний вибір, — і є найскладнішою проблемою. Саме різні суперечливі підходи до вирішення цієї проблеми й обумовлюють гострі зіткнення між представниками різних типів культури, цивілізацій, світоглядів тощо. Тому Президент Всесвітніх філософських товариств Міро Кесада говорив: "Найбільшим недоліком сучасного людства є невміння слухати й розуміти не своє, терпляче ставитись до чужого, і навпаки, вміння з дивовижною впертістю перетворювати чуже у вороже"⁷. (Цей недолік, як буде розкрито нижче, притаманний і багатьом українським політикам, іншим представникам нашої еліти). Причому треба усвідомлювати й те, що останній недолік був притаманний людству й у минулі епохи, але саме сьогодні він перетворився на такий, що загрожує знищенню людства. Тому Кесада вважає, що "основне питання філософії сьогодні — це утвердження миру у світі й у душах людей"⁸, тобто неантагоністичне розв'язання всіх тих гострих суперечностей, про які йшлося (див.⁹).

Із більшості поширених сьогодні концепцій, направлених на оптимізацію розв'язання останніх суперечностей, зупинимось, переважно, на аналізі й подальшій розробці лише тих двох, які, на наш погляд, можуть бути покладені в основу розробки сучасної концепції оптимізації розв'язання найгостріших суперечностей людства, особливо, в українському суспільстві.

II. "Невідома" соціальна концепція Михайла Грушевського та її роль у розв'язанні найгостріших сучасних українських та світових суперечностей.

Отже, перша — це соціальна концепція видатного українського історика й політичного діяча Михайла Грушевського, розроблена ним у монографії "Початки громадянства: генетична соціологія" в 1921 р.¹⁰ Видана в Празі й Відні незначним накладом, вона з цієї та деяких інших причин залишилась переважно невідомою для сучасних, у тому числі й українських, дослідників у галузі соціології та соціальної філософії.

Отже, незважаючи на велику популярність Грушевського в сучасній Україні, його головний соціальний твір донині не застосовується українськими вченими, політиками та іншими представниками української еліти для розробки концепції реформування

суспільства, розв'язання найгостріших суперечностей у нашій державі. Усе це свідчить про те, що й у цьому випадку ми зустрічаємося з тією інформаційною кризою, яка, на думку багатьох видатних вчених, є також однією з гострих глобальних проблем сучасності. Суть останньої полягає в тому, що серед безлічі інформації в сучасному світі дуже важко знайти ту, що може відіграти вагому роль у вирішенні будь-якої складної проблеми. Так, ще в 2004 році вийшли друком статті, в яких був запропонований той перший проект нових філософських засад реформування нашої системи освіти, у розробці якого вагому роль відіграла й соціальна концепція Грушевського¹¹. Ми вважаємо, що основні принципи та ідеї соціальної концепції Грушевського й сьогодні зможуть відіграти суттєву роль як у розробці сучасної теоретичної парадигми діяльності людства, так і в її практичній реалізації. Насамперед, це стосується сучасної України (див.¹²).

Основні принципи своєї соціальної концепції Грушевський виклав у таких положеннях: "Все більш укріплююся в переконанні про рішачу роль у вічних змінах людського життя цієї неустанної конкуренції індивідуалістичних і колективістських тенденцій і періодичного чергування переваги то одних, то других... Се чергування мені уявляється як основа ритму соціальної еволюції, котрий розслідує соціологія й усі соціальні науки разом із нею"¹³. І далі: "Все людське життя було вічною зміною, вічним чергуванням потягів до колективізму й індивідуалістичної самовдоволеності (автаркії)"¹⁴. Перейдемо до розгляду цих принципів соціальної парадигми Грушевського, які він виклав у монографії шляхом аналізу великого конкретного матеріалу з історії наступних історичних етапів еволюції суспільства: переходу родового устрою в племінний, останнього, у зв'язку зі становленням приватної власності, у державний, а також аналізу на прикладах розвитку сучасного (1921 р.) суспільства.

Про співвідношення індивідуальних і більш загальних колективних інтересів видано безліч літератури, у тому числі й видатними мислителями. Сьогодні дуже поширеною в суспільстві, у тому числі й в Україні, є точка зору про необхідність гармонійного їх поєднання. Однак цей ідеал, про що вже йшлося, залишився недосяжним. Грушевський, який раніше був соціалістом, тобто виходив із визнання пріоритету загально-колективних інтересів людей над індивідуальними, а після еміграції з України став глибоко вивчати неокантіанську філософію, суттєво змінив у цій роботі свої соціальні погляди. Суть такої зміни полягає в тому, що він спробував розробити свою соціальну концепцію як суто новий варіант розвитку ідей великих діалектиків минулого — Канта, Гегеля, класиків марксизму та інших, а також неокантіанців його епохи, — у побудові соціальної теорії на засадах діалектичної методології. Тому далі слід зупинитись на розкритті суті побудови теорії діалектичним методом, а також на тому, що принципово

нового вносить концепція Грушевського в минулі варіанти побудови соціальних теорій цим методом.

Як відомо, побудова соціальної теорії (наприклад, політичної економії буржуазного суспільства в "Капіталі" Маркса, чи філософських систем Гегелем і його послідовниками, як ідеалістами, так і матеріалістами) починається з того, що шляхом ретельного аналізу всієї історії об'єкта цієї теорії і його пізнання, розкривається, по-перше, головна суперечність об'єкта й, по-друге, вихідний принцип її розв'язання. На основі цього теорія будується шляхом конкретизації загального вихідного принципу у своїх різних формах на основних історичних етапах розвитку об'єкта, тобто, як така "історична теорія", що узагальнює в собі в скороченому й "виправленому вигляді" усю історію певного об'єкта. Таким чином, усі положення теорії діалектично виводяться з її початкового принципу як конкретизація останнього методом сходження від абстрактного до конкретного. Це стосується й побудови філософії як теорії діалектики¹⁵.

Важливо зупинитись також на тому, що філософія як теорія діалектики будується шляхом її постійної взаємодії з конкретними формами свого прояву в основних видах людської діяльності, приєднуючи до себе й усю людську практичну діяльність. А це обумовлює необхідність постійного розвитку як власне теорії, так і форм її прояву. Така філософія отримала назву "діалектичної логіки з великої літери", чи теорії діалектики. Але, незважаючи на зусилля щодо розробки останньої деякими філософами, на жаль, з певних причин, насамперед, через значну складність її розробки, ця теорія діалектики так і не розроблялася в систематичній формі ані класиками марксизму, ані іншими представниками діалектичної філософії¹⁶.

Аналіз книги "Початки громадянства: генетична соціологія" дає можливість дійти висновку про те, що Грушевський не лише поділяв погляди про побудову соціальних теорій на засадах згаданих вище діалектичних принципів методом сходження від абстрактного до конкретного, а й зробив спробу введення нових найважливіших принципів у таку діалектичну побудову своєї соціальної концепції як "історична теорія". Тобто, він шляхом ретельного аналізу величезного матеріалу з історичного генезису основних форм суспільства та фактів їх конкретних проявів у різних соціумах (до того ж, не лише тих, які містяться в цитованій вище монографії) розробив свій особливий варіант побудови соціальної концепції. Цей варіант значно відрізняється від тих, що існували раніше. Зокрема й від відомого твору Енгельса "Походження сім'ї, приватної власності й держави", з деякими ідеями якого, власне, полемізує Грушевський.

У наведених вище цитатах Грушевський досить чітко виклав ту головну соціальну суперечність, розв'язання якої у її різноманітних проявах визначає вибір кожним

соціальним суб'єктом, починаючи від окремої особистості й закінчуючи будь-яким соціумом, своєї цілеспрямованої діяльності, а також певну форму організації цієї діяльності в кожному соціумі та всі "вічні зміни" в людському житті. Причому в суспільній концепції Грушевський розкриває й важливі принципи розв'язання цієї суперечності. Основні з них такі:

В історичній еволюції суспільства на кожному етапі, у загальній тенденції, здійснюється ліквідація тих певних заборон на вільний вибір суб'єктами нового соціуму, які вважались обов'язковими на попередньому етапі. Тому більшість сучасних дослідників є прибічниками того, що саме тенденція до збільшення свободи вибору своєї творчої діяльності кожним суб'єктом певного соціуму є визначальною в прогресі людства. Але Грушевський розкрив важливу атрибутивну роль і протилежної тенденції, її суть полягає в тому, що в еволюції розвитку людства виникають суспільства вищої структурної організації; це пов'язано з появою більш загальних інтересів усіх суб'єктів, які входять до цього вищого рівня організації, а тому і з появою нових обов'язкових для цих суб'єктів правил їх діяльності — правових, моральних тощо. А значить із заборонами тих певних форм вільного вибору цими суб'єктами своєї діяльності в новому соціумі, які суперечать цим обов'язковим правилам (наприклад, тих дій, що призводять до екологічної катастрофи). Тобто прогресивний розвиток людства обумовлений, врешті-решт, появою нових форм розв'язання головної соціальної суперечності у її різноманітних формах. Значно пізніше Ясперс наголошував, що вирішення проблеми свободи завжди буде перебувати "на шляху", тобто таке вирішення потребує постійного розвитку на кожному історичному етапі й у кожному конкретному соціумі.

Особливого значення пошук оптимізації розв'язання головної соціальної суперечності та конкретних форм її проявів набуває в нашу епоху, коли загострення всіх цих суперечностей стало відвертою загрозою загибелі людства, тобто виникла нагальна потреба в розробці як нової концепції (чи концепцій) їх неантагоністичного розв'язання, так і практичної реалізації останньої на всіх структурних рівнях організації діяльності сучасного людства. У монографії Грушевського¹⁷ міститься важливий матеріал, який оптимізує вирішення цієї проблеми. Так, оскільки основні історичні етапи еволюції суспільства пов'язані зі становленням вищих структурних форм організації, то й розв'язання головної суспільної суперечності набуває складніших форм. Тобто, коли в історично первинних родах це була суперечність між інтересами окремих індивідів і цілісного роду, то надалі виникають такі нові форми прояву цієї головної суперечності та принципів її розв'язання, які мають спробу знайти краще поєднання інтересів окремих індивідів певного соціуму з інтересами всіх структурних рівнів їх організацій, починаючи

з малих груп (зокрема сім'ї та інших), а далі — професійних та багатьох інших організацій вищих структурних рівнів — класів та інших соціальних груп, етносів, держав, представників різних типів культур, цивілізацій, світоглядів тощо. А сьогодні — із загальними інтересами людства загалом та пошуком оптимального розв'язання всієї системи цих суперечностей, що, знов-таки, свідчить про те, що концепція Грушевського може розглядатися як суттєвий внесок у розробку соціальної частини сучасної загальнолюдської теорії діалектики як "діалектичної логіки з великої літери", про яку йшлося.

Оскільки суперечність між індивідуалістичними й колективістичними тенденціями виникає на всіх розглянутих вище структурних рівнях організації людської діяльності, тобто не лише між інтересами окремих індивідів і соціумом, до якого вони належать, а також і між інтересами соціумів нижчого структурного рівня з інтересами тих цілісних соціумів вищого рівня, до яких належать останні, то із цього випливає висновок про те, що перші є частковими щодо останніх. Таким чином, тенденцію до максимального задоволення інтересів окремих індивідів слід розглядати як особливу форму часткової. Тому далі будемо її називати частково-індивідуалістичною тенденцією (див. докладніше, наприклад).

Концепція Грушевського містить матеріал, який свідчить про те, що людство в історії свого становлення пройшло такі етапи щодо розв'язання головної соціальної суперечності. Перший із них — стихійноінтуїтивний — був притаманний доміфологічному етапу його становлення. На цьому етапі прогресивна еволюція людства була обумовлена, передусім, відомим біологічним принципом боротьби за своє існування, а тому темпи цього прогресу були, переважно повільніші за наступні етапи. Надалі вже виникають певні вчення, у яких, зазвичай, значна роль належала й вирішенню проблеми розв'язання цієї головної соціальної суперечності (хоча, як уже зазначалося, чітке формулювання останнього було здійснене лише Грушевським у 1922 р.). Розвиток цих вчень складається з таких етапів: міфологічного, релігійного, соціальнофілософського.

Останній, своєю чергою, також пройшов ряд важливих етапів своєї еволюції, про деякі з них уже йшлося і йтиметься далі. До того ж, кожний новий основний етап розвитку вчень про розв'язання головної суспільної суперечності не лише вирішував гострі проблеми свого часу, а й був у загальній тенденції пов'язаний із прискоренням темпів прогресивного розвитку людства. Але загострення багатьох проблем у сучасному суспільстві свідчить про необхідність суттєво нової концепції неантагоністичного розв'язання головної суспільної суперечності та її реалізації в практичній діяльності

людства. Тобто, йдеться про розробку соціології й "усіх соціальних наук одночасно" як найважливішої частини сучасної теорії діалектики (див. Докладніше¹⁸).

На відміну від попередніх, тобто цілісно-моністичних варіантів теорії діалектики, згідно з якими ми можемо, майже достеменно передбачити суть майбутнього суспільства, концепція Грушевського виходить із визнання складнішого розуміння вирішення проблеми співвідношення передбачуваності та непередбачуваності. Тому вона поєднує принцип плюралізму (тобто можливості різних суперечливих форм еволюції суспільства). Але, на відміну від постмодернізму, у його концепції були розкриті ті важливі принципи, які обумовлювали певну загальну закономірну тенденцію розвитку суспільства. Найважливіше значення для оптимізації розв'язання найгостріших суперечностей сучасного людства має конкретизація згаданих вище перших двох принципів щодо оптимізації розв'язання сучасної суперечності між ліберально-капіталістичними та соціалістично-комуністичними концепціями як у теорії, так і в реальному житті. Ця проблема й сьогодні є однією з найгостріших. Соціальна концепція Грушевського висвітлює односторонню обмеженість обох цих концепцій. Зокрема, якщо реалізація будь-якої з них може відіграти прогресивну роль "добра" на певному етапі, то на наступному — вона стає консервативною, стримує розвиток суспільства, тобто "добро" перетворюється на "зло". Тому прогресивна еволюція всіх суспільств здійснюється шляхом "постійного чергування переваги індивідуалістичних та колективістичних тенденцій". На сьогодні це положення й передбачення Грушевського особливо яскраво виявляється в тому, що в багатьох країнах здійснюється постійне чергування урядів, які виходять із визнання пріоритетної ролі то ліво-соціалістичних, то право-ринкових принципів.

І хоча концепція Грушевського залишається, переважно, невідомою, про що йшлося, близькі до неї ідеї невдовзі почали розроблятися й іншими дослідниками. Так, у 1922 році Питирим Сорокін опублікував свою першу працю про необхідність конвергенції капіталізму й соціалізму. Ця концепція конвергенції розробляється й багатьма сучасними відомими вченими. До того ж, чимало ідей були реалізовані в реальному політичному й, особливо, економічному розвитку багатьох країн. У соціалістичних — від ленінського НЕПу (1922 р.) і до сучасного Китаю (відомий вислів "великого Ден Сяопіна": "Неважливо якого кольору кішка (тобто соціалістичного чи капіталістичного), важливо те, щоб вона гарно ловила мишей"). А в капіталістичних — від "нового курсу" Рузвельта (1933 р.) й до створення широкої коаліції лібералів і соціал-демократів у сучасній Німеччині.

"Коли б ви вчилися так як треба" — писав великий Кобзар. Безумовно, це стосується й того, що і соціальна концепція Грушевського, і наведені вище теорії

конвергенції могли б відіграти найважливішу роль у виборі нового курсу розвитку після отримання Україною незалежності. На жаль, сталося зовсім інше, а саме — як у 1917 році був здійснений революційний злам капіталізму "до основания", так і на початку 1990-х років "до основания" був зламаний соціалізм. В обох випадках це призвело до краху економіки та інших негативних наслідків. Зокрема, у сучасній Україні — до різкого збіднення більшості наших громадян та величезних темпів збагачення купи олігархів та їх прибічників шляхами, так званої, непрозорої й корумпованої "прихватизації", а також багатьох інших хибних наслідків. Причому, головною причиною стало те, що не лише у керівників держави, але й у нашої наукової еліти не було більш-менш систематизованої концепції реформування суспільства. Тобто, суть нашого нового курсу полягала в примітивній і застарілій ідеї Адама Сміта, що "невидима рука" капіталістичного ринку сама усе вирішить. Правда, уже через декілька років продовження цього курсу більш поширеними серед українських вчених стають ідеї "нового центризму", які, переважно, були близькі до сучасних теорій конвергенції капіталізму й соціалізму. Ця концепція також спрямована на подолання однобічних крайнощів фундаментально-ринкових і комуністичних ідей, на пошук об'єднання того позитивного, що міститься в них. Тому вона близька й до соціальної концепції Грушевського.

Певною мірою ці ідеї концепції нового центризму почали впроваджуватися у вирішення теоретичних і практичних проблем розвитку нашого суспільства, що є новим кроком до становлення демократичного громадянського суспільства. Але цей процес в Україні відбувається дуже й дуже повільно. У чому ж полягають причини такого феномену?

Ще в 1923 році, незадовго до смерті, Ленін писав про принцип демократичного централізму, яким керувалася комуністична партія: в реальному житті його централістичний початок підім'яв під себе протилежний йому демократичний, і це призвело до надмірної ролі централізовано-бюрократичного управління "зверху вниз", тобто применшення значення зворотного впливу, насамперед, рядових членів партії на своє керівництво. На жаль, ці принципові ленінські ідеї, з певних причин, не лише не були впроваджені в життя, а навпаки, роль централізованого початку продовжувала збільшуватися, що й призвело до сталінського й постсталінського тоталітаризму у партії і в суспільстві загалом.

Незважаючи на те, що курс реформування суспільства в незалежній Україні розпочався з намагання зруйнувати соціалістичні принципи управління, насамперед, у народному господарстві, однак залишилася відверта перевага централістично-бюрократичного управління у вирішенні політичних проблем. Це стосується управління

державними процесами і вирішення основних проблем в абсолютній більшості партій. А все це, своєю чергою, суперечить не лише основним ідеям Грушевського, Леніна, принципам громадянського суспільства, про які вже йшлося, а також статті 5-й Конституції України, згідно з якою: "Носієм суверенітету і єдиним джерелом влади в Україні є народ". Це положення Конституції вимагає визнання переваги демократичного початку над централістичним у розробці сучасної концепції реформування нашого суспільства і в практичній реалізації останньої. Важливі кроки в цьому напрямку були зроблені Верховною радою, яка внесла зміни в чинну Конституцію, а також прийняла ряд інших законів, направлених на надання більших прав місцевим органам самоврядування.

Однак сам процес такої демократизації нашого розвитку, тобто становлення громадянського суспільства, як відомо, здійснюється дуже важко ще на рівні вирішення теоретичних проблем та прийняття нових законів, уже не кажучи про реальну практику становлення громадянського суспільства. Тому, на наш погляд, наведена вище соціальна концепція Грушевського, а також близькі до неї погляди інших видатних мислителів (і не лише тих, про які йшлося), можуть відіграти значну роль у розробці сучасної української концепції реформування нашого суспільства та в її практичній реалізації.

Серед представників української еліти однією з найгостріших є проблема вибору пріоритету нашого руху — на захід чи на схід — яка нерідко набуває антагоністичного характеру. Але менталітет нашого народу, уже починаючи з часів княжої доби, формувався на межі двох великих культур -західноєвропейської та східної. Тому він, на відміну від багатьох інших країн, був і залишається полікультурним, пов'язаним із нашим специфічним вирішенням проблеми співвідношення різних культур (у тому числі західної й східної), зазвичай, неантагоністично-толерантним шляхом.

Про це свідчать і процеси останніх років. Наприклад, феномен Майдану, а також і постпомаранчевий етап політичних процесів в Україні. До того ж, незважаючи на різні оцінки Майдану, усім політичним партіям України слід чітко зрозуміти, що він відіграв значну роль у становленні громадянського суспільства, тобто в практичній реалізації положення Конституції про те, що "єдиним джерелом влади в Україні є народ". Тому радикально налаштованим політикам із протилежних антагоністичних таборів треба ще багато в чому вчитись у свого народу. Тобто Україна — це не Росія, але й, наприклад, не Польща. Тому більшість видатних українських мислителів, зокрема й Грушевський, говорили про особливий шлях прогресивного розвитку нашого суспільства.

У зв'язку із цим, представникам нашої еліти треба подолати й феномен "меншовартості" у вирішенні найскладніших проблем, пов'язаний з абсолютизацією "чужих" моделей розвитку, бо існує можливість здійснення не лише "українського дива" в

розвитку економіки й політики в нашій державі, а також і можливість розробки й реалізації тієї концепції, яка повинна відіграти значну роль в оптимізації розв'язання найгостріших суперечностей між західною й східною культурами, а, отже, й у вирішенні проблеми "зіткнення цивілізацій", представників різних культур, яка є однією з головних загроз знищення людства.

Досі ми розглядали, з позицій концепції Грушевського, лише соціальні проблеми, а розробка сучасної концепції реформування системи "освіта — наука — виробництво", особливо, нашого "руху на випередження", потребує й вирішення багатьох інших проблем, а тому таке вирішення — це проблема загальнофілософського рівня.

Лутай В.

Сучасні філософські засади реформування української системи «освіта - наука – виробництво». Філософії освіти. 2008. № 1/2. С. 22-34.

Віталій Лутай

ПРО СТАН РОЗРОБКИ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ ЗАСАД ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА ЇХ ВПРОВАДЖЕННЯ В ПЕДАГОГІЧНУ ПРАКТИКУ

Як відомо, діяльність нового уряду України спирається і на нову філософію. Це стосується, як говорить Станіслав Ніколаєнко, і діяльності Міністерства освіти і науки України. Суть нової філософії освіти і науки, за його словами, полягає ось у чому. В минулу епоху вирішальну роль у розвитку української економіки і усього суспільства відігравали інтереси олігархічних кланів «отримувати свої надприбутки». Тепер же головна мета нового уряду і його міністерства буде спрямована на «розвиток усього суспільства на базі нових знань». Причому в основу цього «має бути покладений принципово новий трикутник: освіта, наука, виробництво»¹⁹. Погоджуючись із такою трактовкою даних та ряду інших принципів нової філософії освіти і науки, зупинимось далі на детальнішому аналізі основних дуже складних проблем розробки цієї нової філософії і на участі наших філософів у її розробці та впровадженні в практику.

У першому номері нового часопису «Вища освіта України» (2001 р.) міністр освіти і науки В. Г. Кремень писав про те, що нещодавно створений Інститут вищої освіти АПН повинен бути тим науковотеоретичним центром, «який сприятиме утвердженню концептуальної бази майбутніх реформ вищої школи, стане центром акумуляції та аналізу інформації про стан національної вищої освіти», а науковці цього інституту «стануть організаторами та координаторами науково-педагогічних досліджень у галузі вищої освіти», які «донедавна були надто фрагментарними, непослідовними і локальними»²⁰.

Виходячи з цього, ми вважаємо, що найважливіші завдання Інституту вищої освіти полягають, по-перше, в розробці тієї певної концептуальної бази вищої освіти України, яка може відіграти роль загальної теоретичної основи реформування нашої вищої школи, по-друге, у постійному моніторингу основних результатів такого реформування у головних галузях вищої освіти. Оскільки вищим рівнем узагальнення усіх знань про реальний світ і діяльність людей є філософія, то саме сучасна філософія відіграє найважливішу методологічно-парадигмальну роль і в розробці концептуальної бази вищої освіти. З цього випливає висновок про те, що найважливіша задача нашого Інституту, насамперед його відділу змісту, філософії та прогнозування вищої освіти, полягає у розробці та утвердженні концептуальної бази даної галузі освіти.

Виконання цього завдання безумовно пов'язане з вирішенням багатьох дуже складних питань, а тому воно потребувало попереднього ретельного вивчення даної проблематики. І лише в плані роботи згаданого відділу на 2003–2005 рр. була запланована тема з розробки концептуальних засад філософії освіти в Україні. У 2003 р. автором даної роботи спільно з Андрущенком В. П. була опублікована перша стаття, присвячена їх баченню вирішення проблеми загальних концептуальних засад філософії освіти України²¹. У 2004 р. ними було опубліковано ще дві статті, в яких конкретизувались та розвивались ідеї першої²².

Восени 2004 р. відбулося перше обговорення статті²³ на згаданому вище відділі, а також ряд неформальних її обговорень спеціалістами з філософії освіти. При цьому треба відзначити, що в результаті офіційного і неофіційних обговорень нашого первинного проекту концептуальних засад філософії освіти України та пропозицій про їх подальшу розробку і впровадження в практику освітянської діяльності виявились різні, в тому числі й суперечливі між собою підходи. В принципі ніхто з учасників таких обговорень не заперечував важливості і необхідності розробки певних концептуальних засад філософії освіти в Україні. Але що стосується питання про рекомендацію відділом пропонованого проекту як першого варіанту, який може бути покладений в основу його подальшої розробки, прийняття та впровадження в освітню практику, то тут дехто зі спеціалістів виявив суттєві застереження.

Суть останніх зводиться до того, що прийняття даних концептуальних засад буде пов'язане з обов'язковістю їх виконання, тобто з певними обмеженнями того вільного вибору усіма суб'єктами системи вищої освіти своїх світоглядних цінностей та ряду інших видів діяльності, які існують зараз в освітньому просторі України. А тому багато, а може, й більшість з цих суб'єктів, буде виступати проти прийняття пропонованих нами засад. А це значить, що статтю, винесену на обговорення, треба розглядати лише як початок

широкої дискусії зі складної проблематики розробки концептуальних засад філософії освіти України.

Усе це говорить про те, що вже на теоретичному рівні розробки концептуальних засад філософії освіти в Україні виникли різні, багато в чому суперечливі підходи до розуміння суті даних засад (які, що важливо відзначити, є по суті справи конкретизацією в наших умовах відповідних суперечливих між собою підходів у сучасному світовому загальнофілософському просторі).

Перший із поширених зараз підходів виходить із можливості і необхідності розробки такої сучасної цілісно-моністичної концепції філософії освіти, яка б була спрямована на оптимізацію розв'язання усієї системи найгостріших проблем сучасного людства. Другий з цих підходів, що виходить із визнання пріоритетної ролі принципів плюралізму і релятивізму, у своїй логічній завершеності взагалі відкидає можливість розробки якоїсь єдиної концепції філософії освіти, а тому різко критикує тих філософів, педагогів, що стоять на протилежних позиціях. Але, незважаючи на свої певні позитивні здобутки, саме останній підхід якраз і призводить до тих недоліків наукових досліджень, що пов'язані з їх фрагментарністю, локальністю, непослідовністю, тобто з відсутністю системності й хаотичністю.

Однак, на відміну від цих підходів, запропонований нами згаданий вище проект концептуальних засад філософії освіти спирається на досягнення того третього з основних напрямів сучасної філософії освіти, який спрямований на подолання недоліків перших двох та на новий синтез основного їхнього позитивного змісту²⁴. Загальна вихідна ідея представників цього напрямку полягає у розкритті тієї нової системи закономірностей взаємозв'язку певних обов'язкових прав діяльності для усіх соціальних суб'єктів із плюралістичністю їхніх проявів, яка і повинна стати новою парадигмою цієї діяльності. Причому, як писав відомий філософ, неотоміст Юзеф Бохеньський, якщо в XIX ст. філософи звичайно виходили із цілісно-моністичного принципу побудови своїх систем, то вже в середині XX ст. більшість із них стали плюралістами. Значною мірою це стосується і нашого часу. У зв'язку з цим лауреат Нобелівської премії Ілля Пригожин, «аналізуючи стан сучасної освіти у цілому», говорив: «У ньому панує фрагментарність, немає того синтетичного підходу, який пов'язує різні науки...»²⁵. У цьому він вбачав головний недолік сучасної освіти і науки. Безумовно, і наведені вище положення про те, що дослідження у галузі вищої освіти України є «надто фрагментарними, непослідовними, локальними», треба розглядати як прояв цього головного недоліку. Останнє стосується і розробки проблем філософії освіти.

Оскільки головна мета даної статті — це вирішення проблем подальшої розробки третього синтетичного напрямку сучасної філософії освіти та його впровадження в життя, то далі більш систематично проаналізуємо ті головні труднощі, які виникли на цьому шляху. Насамперед це буде стосуватись вирішення найскладнішої проблеми співвідношення обов'язкових для усіх суб'єктів освітньої галузі правил їх діяльності з їх вільним вибором такої діяльності, тобто проблеми свободи.

Один із найвидатніших філософів XX ст. Карл Ясперс писав: «Може бути, що найглибші суперечності між людьми обумовлені їх розумінням свободи. Те, що одному уявляється шляхом до свободи, інший вважає прямо протилежним цьому»²⁶. Тому «зміст свободи розкривається в житті, наповненому полярностями і суперечностями, де найскладнішою є проблема розкриття кращого, істинного поєднання власного свавільного вільного вибору діяльності його суб'єктами з свободою інших суб'єктів даного суспільства»²⁷. Однак «абсолютна істина, а тим самим і повна свобода ніколи не досягається. Істина разом із свободою знаходиться у дорозі»²⁸. Тобто, «немає такої закінченої стадії демократії і політичної свободи, яка б задовольнила усіх»²⁹.

Вже з цього треба зробити висновок про те, що і вирішення проблеми розробки концептуальних засад філософії освіти в Україні завжди буде знаходитись «у дорозі». Тому і дискусію, яка вже почалася з приводу обговорення першого проекту таких концептуальних засад, треба розглядати як той суттєво новий крок на цьому шляху, який спрямований на перехід від «фрагментарності і непослідовності» в розробці майже нескінченної кількості окремих питань філософії освіти в Україні до того, щоб зосередити зусилля багатьох науковців на розробці певної, хоча б тієї мінімальної системи принципів, яка б змогла відігравати роль її концептуальної бази. Причому, оскільки за К. Ясперсом, основою вибору будь-якими соціальними суб'єктами своєї цілеспрямованої діяльності є пошук кращого вирішення проблеми, — що треба визнати як «обов'язковий для усіх порядок», — це повинно стосуватися і розробки концептуальних засад філософії освіти.

Найважливішу роль у розробці пропонованого³⁰ першого проекту концептуальних засад філософії освіти в Україні відіграла і так звана соціальна парадигма Михайла Грушевського, яка з певних причин залишилась по суті справи невідомою майже для всіх дослідників. У своїй монографії «Початки громадянства: генетична соціологія» він, мабуть, першим (1921 р.) зробив спробу розкрити ту головну соціальну суперечність, розв'язання якої визначає вибір будь-яким соціальним суб'єктом (від окремої особистості до еволюції усього людства) його цілеспрямованої діяльності. Це суперечність між двома протилежними атрибутивними тенденціями такого вибору — індивідуалістичною і колективістською. Перша з них спрямована на максимальне задоволення окремими

особистостями своїх егоїстичних інтересів та близьких до них групових. Друга — на пріоритетне задоволення більш загальних, колективних суспільних інтересів. М. Грушевський у цій книзі розкрив і ряд тих принципів розв'язання даної суперечності³¹, які й зараз можуть відіграти найважливішу роль. Зокрема, це стосується і розробки концептуальних засад філософії освіти в Україні³².

Так, майже загальноприйняту основну мету освітянської діяльності (тобто формування такої всебічно розвиненої людини, яка б могла гармонійно поєднувати свої інтереси з більш загальними груповими і загальнолюдськими інтересами) треба розглядати як той ідеал, «дорога» наближення до якого, з позиції парадигми Грушевського, здійснюється шляхом «сеї неустанної конкуренції індивідуалістичних і колективістських тенденцій і періодичного чергування переваги то одних, то других...»³³. Вже остання цитата говорить про те, що М. Грушевський ще в 1921 р. розкрив той певний методологічний механізм розв'язання найважливішої суперечності, суть якої, за К. Ясперсом, полягає у постійному пошуку оптимального поєднання «обов'язкового для усіх порядку» з вільним вибором своєї діяльності суспільними суб'єктами.

Те, що соціальна парадигма видатного вченого і політичного діяча України М. Грушевського, по суті справи, теж не застосовується до вирішення найгостріших проблем нашої держави (а також і загальнолюдських проблем), свідчить про наявність гострої інформаційної кризи в наших суспільних науках. Зокрема, це проявляється і у наявності «фрагментарності, локальності і непослідовності» в розробці філософських питань освіти. Тому з цього випливає висновок про необхідність розробки певної системи концептуальних засад філософії освіти.

У першому варіанті система концептуальних засад філософії освіти України була викладена в працях В. Андрущенка і В. Лутая³⁴, а також у монографії «Основне питання сучасної філософії. Синергетичний підхід»³⁵. У цих працях була зроблена спроба показати, що парадигму як К. Ясперса, так і особливо М. Грушевського (а також і ряд інших близьких до них концепцій) треба розглядати не лише як такі, що випереджали певні принципи становлення сучасної філософської парадигми діяльності людства, а як такі, що й зараз можуть зробити важливий внесок у конкретизацію даної парадигми. Оскільки, відповідно до І. Пригожина і ряду інших відомих мислителів, роль нової парадигми виживання і подальшого прогресу людства повинні відіграти досягнення синергетики як теорії розвитку складних і дуже складних відкритих систем, то й згадані вище запропоновані концептуальні засади філософії освіти в Україні спираються, в першу чергу, саме на синергетичну парадигму. Причому в розробці нескінченної кількості філософських питань синергетики та їх конкретизації в різних видах людської діяльності

найважливішу увагу треба звернути, насамперед, на розробку тієї певної субординованої системи методологічних принципів синергетики, що містить у собі нові закономірності взаємодії загального й одиничного, необхідного (обов'язкового) і випадкового, упорядкованого і хаотичного тощо³⁶. Оскільки загострення глобальних проблем сучасності говорить про те, що історія залишила нам вже досить незначний час для переходу на суттєво нову парадигму діяльності усього людства, то це потребує значного прискорення темпів як розробки такої парадигми, так і її впровадження в життя шляхом реформування усіх освітніх систем людства для вирішення проблеми «виживання людства».

З позиції синергетичної парадигми, зокрема так званого принципу «нової телеології» І. Пригожина, суть даного прискорення треба розуміти як становлення принципово нового етапу у тому розвитку усіх явищ реального світу, згідно з яким в історичній тенденції даного розвитку здійснюється створення усе більш складно організованих відкритих систем. Тобто, якщо в природі ця тенденція здійснюється шляхом стихійно діючих механізмів, а у людей усіх минулих епох, крім того, також за допомогою їх інтуїтивного мислення та розкриття в свідомості (мові, релігійних вченнях, науці, філософії тощо) деяких окремих синергетичних механізмів даної тенденції, то в нашу епоху виявилась явна недостатність цих форм. Тому усе більше синергетиків звертають основну увагу на необхідність переходу від пануючого зараз етапу розробки окремих проблем синергетики як «фрагментарних, локальних і непослідовних» до розробки системи синергетичної філософії та механізмів її впровадження в життя, особливо в реформування освітніх систем³⁷.

Далі детальніше розглянемо проблему: в якому стані знаходиться зараз в Україні розробка нової філософії розвитку нашого суспільства та її впровадження в практику. Основна ідея, на яку спирався курс реформування нашого суспільства після отримання Україною незалежності, зводилась до того, що головний недолік радянського соціалізму полягав у визнанні явного пріоритету загальних (пролетарських, державних тощо) інтересів над частково-індивідуальними. Тому, наприклад, в основу економічних реформ був покладений принцип, згідно з яким «невідома рука вільного ринку» сама собою обумовить величезні успіхи в її розвитку. І лише приблизно з середини 90-х років усе більша кількість наших вчених стала розробляти так звану концепцію «нового центризму»³⁸. Суть її полягала у тому, що будь-яка абсолютизація як колективних інтересів щодо частково-індивідуальних, так і навпаки, засновані на хибно застарілих принципах (соціалістично-комуністичних чи ліберально-капіталістичних). А тому концепція нового центризму спрямована на розкриття кращого розв'язання суперечності

між цими двома протилежними принципами. Причому в Україні, як і у будь-якій іншій державі, це розв'язання повинно бути таким специфічним, щоб враховувати як особливості менталітету народу, так й іншу нашу специфіку. Нерозуміння цього, як вважає член-кореспондент НАНУ Микола Михальченко, призвело ось до чого: «Поки що в Україні склався специфічний тип «демократії» — «бюрократично-кланової», де «групи бюрократії, клани мають великі можливості використовувати права і свободи для боротьби між собою...»³⁹. Тобто найважливіше завдання нової філософії як діяльності уряду, так і концепції становлення в Україні громадянського суспільства полягає у подоланні даної олігархічної форми нашої «демократії».

Зараз не лише вчені, а й більшість практично діючих економістів, політиків визнали однобічність і хибність ідеї про пріоритетну роль лібералізації ринкових відносин та мінімальне втручання держави у ці відношення, тобто вони перейшли до тієї концепції соціально-орієнтованої економіки, яка обов'язково включає і певну систему загальних обмежень діяльності суб'єктів даного ринку.

Усе це говорить про те, що в Україні зараз здійснюється становлення того третього напрямку філософії, про який йшлося, котрий спрямований на подолання недоліків попередніх та на новий синтез позитивного в останніх. Це стосується і чималої кількості не лише статей, а й тих монографічних робіт, в яких розробляються нові концептуальні засади філософії освіти в Україні⁴⁰ та ряду інших.

Але, як зазначалося вище, розробка концептуальних засад філософії освіти в Україні знаходиться лише на першому етапі свого становлення, коли виникають різні суперечливі між собою точки зору на суть даних засад. Оскільки розв'язання суперечностей є атрибутивною причиною прогресивного розвитку будь-яких явищ реального світу, то можна лише вітати початок дискусії навколо проблеми розробки певних концептуальних засад філософії освіти в Україні та їх впровадження в освітню практику. Однак, на наш погляд, суттєвим недоліком є те, що цьому питанню приділяється ще мало уваги, що його вирішення майже тоне у нескінченній кількості інших фрагментарних, локальних та непослідовних питаннях філософії освіти. Тому бажано, щоб новий часопис «Філософія освіти» звернув значну увагу на розробку проблеми концептуальних засад філософії освіти в Україні, на дискусійне обговорення даної проблеми.

Як вже відзначалось вище, міністр освіти і науки Станіслав Ніколаєнко вважає, що в основу нової філософії освіти і науки буде покладений трикутник «освіта—наука—виробництво», який буде спрямований на входження України в сучасне суспільство знань, насамперед інноваційних, та в коло розвинених країн. Раніше академік НАНУ Валерій

Геєць підкреслював, що виконання цього завдання є найскладнішою проблемою. Зокрема, що «соціальний проект необхідних змін... не може бути реалізованим, коли спиратиметься виключно на нагромадження спеціалізованих знань (технократичний підхід, що не матиме успіху в кінцевому значенні)», тобто «технологічний детермінізм може бути лише складовою, а не основою нового соціального проекту»⁴¹. Розвиваючи ці ідеї, член-кореспондент НАНУ В. І. Голіков писав, що для цього існуюча відомча система управління інноваційними процесами має бути перетворена в цілісну систему, організаційно об'єднуючу освіту, науку і виробництво⁴². Дану точку зору конкретизує і В. М. Геєць, який говорить про те, що нам «потрібна наукова інноваційна система». Усе це ще раз підтверджує як необхідність, так і складність розробки нової філософської концепції освіти і науки та її впровадження в практику. Виходячи з того, що у якості нової методології вирішення цих проблем нами пропонується система принципів синергетичної парадигми, ми акцентуємо увагу на тому, що застосування даної парадигми розкриває значні можливості для створення інноваційної системи, яка заснована на синергетичній концепції «руху на випередження», бо тільки така концепція може забезпечити не лише прискорення темпів входження України в коло розвинених країн⁴³, а й подолання недоліків існуючих зараз технократично-егоїстичних форм даного руху, тобто становлення сучасної соціально орієнтованої його форми⁴⁴.

Лутай В.

Про стан розробки концептуальних засад філософії освіти в Україні та їх впровадження в педагогічну практику. Філ. освіти. 2005. 1. С. 30-37.

Примітки

1. Bochenski J. M. *Contemperery European Philosophy*. Berkley and Los Angeles, 1966. С. 37.
2. Поппер К. Нищета историзма. *Вопросы философии*. 1992. № 9. С. 28, 56.
3. Пригожий И. Делать не физику бога, а физику человека. *Известия*. 24 июля 1993 г. 15.
4. Кремень В. Г. Наукове забезпечення вищої освіти України в XX I столітті. *Вища освіта України*. 2001. № 1. С. 10.
5. На пути к "повестке дня на XX I век в области высшего образования". *Высшее образование в XX I веке: подходы и практические меры*. Париж, ЮНЕСКО, 1998. С. 2.
6. Ясперс К. *Смысл и назначение истории*. М, 1991. С. 160.
7. Кесада М. *Известия*. 31 августа 1993 г.
8. Там само.
9. Лутай В. С. Основной вопрос современной философии. Синергетический подход. К., 2004. С. 4-10.
10. Грушевський М. С. Початки громадянства: генетична соціологія. Прага, 1921.
11. Андрущенко В. П., Лутай В. С. Про концептуальні засади філософії освіти України. *Практична філософія*. 2004. № 2; Андрущенко В. П., Лутай В. С. Філософія освіти в сучасній Україні: стан та перспективи розвитку. *Вища освіта України*. 2004. № 4.

12. Лутай В. С. Про розробку української об'єднуючої ідеї на засадах соціальної парадигми Михайла Грушевського. *Практична філософія*. 2005. № 1.
13. Грушевський М. С. Початки громадянства: генетична соціологія. Прага, 1921. С. 4.
14. Там само. С. 85-86.
15. Кедров Б. М. О методе изложения диалектики. (Три великих зам ысла). М., 1983; Лутай В. С. О методе построения системы диалектического материализма. К., 1970; Лутай В. С. Проблема выведения в диалектической логике. *Диалектическая логика*. М., 1986.
16. Лутай В. С. Основной вопрос современной философии. Синергетический подход. К., 2004. С. 24-45; Кедров Б. М. О методе изложения диалектики. (Три великих зам ысла). М., 1983.
17. Грушевський М.С. Початки громадянства: генетична соціологія. Прага, 1921.
18. Лутай В. С. Основной вопрос современной философии. Синергетический подход. К., 2004; Лутай В. С. Про розробку української об'єднуючої ідеї на засадах соціальної парадигми Михайла Грушевського. *Практична філософія*. 2005. № 1.
19. Ніколаєнко С. Вищій школі державну турботу *Дзеркало тижня*. 29.01.2005; Ніколаєнко С. Я б не поспішав посипати голову попелом. *Дзеркало тижня*. 12.03.2005.
20. Кремень В. Г. Наукове забезпечення вищої освіти України в ХХІ столітті. *Вища освіта України*. 2001. № 1. С. 10; Андрущенко В. П., Лутай В. С. Про концептуальні засади філософії освіти України. *Практична філософія*. 2004. № 2. 6. Андрущенко В. П., Лутай В. С. Філософія освіти в сучасній Україні: стан та перспективи розвитку. *Вища освіта України*. 2004. № 4.
21. Андрущенко В. П., Лутай В. С. Філософія освіти в Україні: стан, проблеми та перспективи розвитку. *Науковий вісник Академії наук вищої школи України*. 2003. № 27.
22. Андрущенко В. П., Лутай В. С. Філософія освіти в Україні: стан, проблеми та перспективи розвитку. *Науковий вісник Академії наук вищої школи України*. 2003. № 27; Андрущенко В. П., Лутай В. С. Про концептуальні засади філософії освіти України. *Практична філософія*. 2004. № 2.
23. Андрущенко В. П., Лутай В. С. Про концептуальні засади філософії освіти України. *Практична філософія*. 2004. № 2.
24. Андрущенко В. П., Лутай В. С. Філософія освіти в Україні: стан, проблеми та перспективи розвитку. *Науковий вісник Академії наук вищої школи України*. 2003. № 27; Андрущенко В. П., Лутай В. С. Про концептуальні засади філософії освіти України. *Практична філософія*. 2004. № 2; Андрущенко В. П., Лутай В. С. Філософія освіти в сучасній Україні: стан та перспективи розвитку. *Вища освіта України*. 2004. № 4.
25. Пригожин И. Делать не физику бога, а физику человека. *Известия*. 24.07.1993.
26. Ясперс К. Смысл и назначение истории. М., 1991.
27. Там само.
28. Там само.
29. Там само.
30. Андрущенко В. П., Лутай В. С. Філософія освіти в Україні: стан, проблеми та перспективи розвитку. *Науковий вісник Академії наук вищої школи України*. 2003. № 27; Андрущенко В. П., Лутай В. С. Про концептуальні засади філософії освіти України. *Практична філософія*. 2004. № 2; Андрущенко В. П., Лутай В. С. Філософія освіти в сучасній Україні: стан та перспективи розвитку. *Вища освіта України*. 2004. № 4.
31. Ясперс К. Смысл и назначение истории. М., 1991.
32. Андрущенко В. П., Лутай В. С. Філософія освіти в Україні: стан, проблеми та перспективи розвитку. *Науковий вісник Академії наук вищої школи України*. 2003. № 27; Андрущенко В. П., Лутай В. С. Про концептуальні засади філософії освіти

- України. *Практична філософія*. 2004. № 2; Андрущенко В. П., Лутай В. С. Філософія освіти в сучасній Україні: стан та перспективи розвитку. *Вища освіта України*. 2004. № 4.
33. Ясперс К. Смысл и назначение истории. М., 1991. С. 168-169.
34. Андрущенко В. П., Лутай В. С. Філософія освіти в Україні: стан, проблеми та перспективи розвитку. *Науковий вісник Академії наук вищої школи України*. 2003. № 27; Андрущенко В. П., Лутай В. С. Про концептуальні засади філософії освіти України. *Практична філософія*. 2004. № 2; Андрущенко В. П., Лутай В. С. Філософія освіти в сучасній Україні: стан та перспективи розвитку. *Вища освіта України*. 2004. № 4.
35. Ясперс К. Смысл и назначение истории. М., 1991. С. 168.
36. Там само. С. 168-169.
37. Там само. С. 168.
38. Там само. С. 179.
39. Грушевський М. Б. Початки громадянства: генетична соціологія. Прага, 1921. С. 4, 85–86; Лутай В. С. Основной вопрос современной философии. Синергетический подход. К., 2004; Основы этнодержавоведства. К., 1997. С. 15. Михальченко М. Україна як нова історична реальність: запасний гравець Європи. К., 2004. С. 389.
40. Лутай В. С. Основной вопрос современной философии. *Синергетический подход*. К., 2004; основы этнодержавства. К., 1997; Михальченко М. Україна як нова історична реальність: запасний гравець Європи. К., 2004. С. 389.
41. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти. К., 1996.
42. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз. К., 2003.
43. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту. К., 2004.
44. Ясперс К. Смысл и назначение истории. М., 1991. С. 168.

МАККАВЕЙСЬКИЙ МИКОЛА КОРНІЛІЙОВИЧ

(1864-1919)

педагог, історик освіти та педагогічної думки, філософ, релігійний письменник

Народився у християнській родині церковнослужителя. Навчався у Чернігівській семінарії. Після закінчення Київської духовної академії (1889) був залишений викладачем. Від 1891р.- магістр богослов'я, доцент кафедри пастирського богослов'я і педагогіки, читав також лекції з англійської мови. Одночасно викладав історію і педагогіку у Фундуклеївській (1900-05, 1907-08) і Києво-Подільській (1901 — 05, 1906—08) гімназіях. Від грудня 1902 р. — штатний ординарний професор, з квітня 1912 р. — член правління Київської духовної академії (КДА). Від грудня 1914 р. — заслужений екстраординарний професор. Протягом 1904-1909 рр. виконував обов'язки ректора КДА.

Вивчав проблеми церковної археології, педагогіки й історії педагогіки; друкувався у «Трудах Киевской Духовной Академии», «Черниговских епархиальных известиях», «Церковных известиях» та ін. У вихованні висував на перше місце духовне життя, яке було «основним началом особистості», а релігія, за його поглядами, слугувала основою виховання як національної приналежності.

Був активним учасником культурного життя Києва, згуртував навколо себе багатьох київський постсимволістів, займався видавничою діяльністю; працював редактором часопису «Гермес» (1910-1913). Автор збірника сонетів і поем «Стилос Александрии» (1918), перекладавав зарубіжних поетів: поетичний цикл Р.-М.Рільке «Жизнь Марии» (1914), вірші Стефана Малларме, Жана Мореаса.

Праці: «Релігія та народність, як основи виховання» (1895, перевид. 1905), «Про педагогічні погляди К.Ушинського» (1896), «Педагогіка давніх отців і вчителів церкви (1897) та ін.¹

Микола Маккавейський

ПРО ПЕДАГОГІЧНІ ПОГЛЯДИ К. УШИНСЬКОГО

(уривки)

«Велика благодійна сила» виховної справи для суспільства скерована «правильним, дійсно добрим шляхом». Це «національно-християнська» основа виховання. «... істинна педагогіка обов'язково повинна створюватися на засадах християнства: в них вона знаходить свою першу і цілком надійну основу. Та й іншою тепер ми не можемо і уявити собі ніяку теорію виховання».

Хто пояснив їй істинний сенс того слова «людина», яким з такою єдинодушністю багато педагогів легко і сміливо зразу називають мету всякої складної виховної праці?

- Де знайде вона той ясний, зрозумілий, разом з тим такий непохитний в своєму авторитеті кодекс моральних правил, яким вона могла би з упевненістю керуватися у всіх випадках свого життя?», – «Вирішення по всіх цих і багатьом іншим, пов'язаним з ними окремим питанням принесло у світ тільки християнство»².

Педагогічні ідеї, це як «непроступна стіна», якою оточили себе античний націоналізм і фарисейська зверхність, і оповіщено повну рівність всіх націй і людей; у всьому своєму світлі ідея вільної, рівноправної людської особистості. В основу її життя кладеться «новий закон, великий закон любові до людини». <...> «ядро душі народу, найглибші і заповітні його прагнення і сподівання, ключ до розгадки всіх вигинів його світогляду – дані в релігії народу. Тут – вища санкція багатьох особливостей народного життя, тут же головна заповідь їх довговічності: нічим так не дорожить народ, як своєю вірою і тим, що зв'язано нею і освячено. Релігія, таким чином, навіть більше ніж мови є хоронителькою і виразницею народного духу і характеру»³...

М.К.Маккавейський

К.Д. Ушинський і його педагогічні ідеї. К.: Тип. Г. Т. Корчакъ-Новицкаго, 1896. 98 с.

Примітки

1. Програма з курсу педагогіки для студентів Київської духовної академії на 1902-1903 н.р. Переважна більшість тем присвячена історичній проблематиці. Завершальними темами курсу педагогіки була «теорія виховання», «чинники виховання», «моральне виховання», «засоби виховання». Виховний ідеал розглядався як природно й національно зумовлений результат та процес морального самовдосконалення особистості.

2. Маккавейський М. К. Д. Ушинський і його педагогічні ідеї. К.: Тип. Г. Т. Корчакъ-Новицкаго, 1896. С. 34-35.

ОГІЄНКО ІВАН ІВАНОВИЧ
(1882-1972)

мовознавець, просвітител, учений-теолог

Народився 15 січня 1882 р. в м. Брусилів Київської губернії у багатодітній незаможній селянській родині. Навчався в початковій школі, згодом – у військово-фельдшерській школі, де освіта була безкоштовною. Склавши екстерном іспити на атестат зрілості при Острозькій класичній гімназії дістав можливість здійснити свою мрію – вчитися на історико-філологічному факультеті Київського університету св. Володимира (1903-1909). Після закінченні університету вчителював, брав участь у громадсько-просвітнянській роботі, згодом – викладав у рідному університеті, став професором

З початком визвольних змагань на Україні активно долучився до розбудови освітньої галузі на національному ґрунті: складає і читає університетський курс лекцій з історії української мови, створює програму викладання української мови для початкової школи й підручник з української граматики для 1-2-3 року навчання, укладає орфографічний словник рідної мови, пише посібник «Короткий курс української мови для студентів, учителів та учнів старших класів середніх шкіл». Учений став організатором (1917) у Києві першого національного вузу – Українського народного університету, а в 1918 р. – одним з фундаторів Української педагогічної академії. Вагомим внеском І.Огієнка у процес розбудови системи вищої освіти в Україні була його участь в організації Кам'янець-Подільського університету, який він очолив (1918). Розгорнулася плідну політичну діяльність після призначення міністром народної освіти й мистецтв (1919), а невдовзі – й міністром віросповідань.

Наприкінці 1920 р., з остаточною перемогою більшовицької влади в Україні, вчений із сім'єю був змушений виїхати до Західної України, потім – до Польщі, а після Другої світової війни – до Швейцарії, далі – до Канади. За часів вимушеної еміграції вчений полишає політичну кар'єру (від осені 1922 р.), зосереджуючись на вчительсько-викладацькій і науково-дослідній діяльності, результатом якої стала величезна кількість (близько 1848 одиниць) ґрунтовних розвідок з історії українського друкарства ХУ-ХУІІІ ст., з українського мовознавства, а також богословських трактатів, словників, підручників та посібників з української мови, історико-біографічних праць про життя видатних українських діячів.

1940 р. відбулась важлива подія в житті вченого – прийняття ним чернецтва і обрання спочатку єпископом, а з 1944 р. – митрополитом (під ім'ям Іларіон) греко-православної української церкви. У цій іпостасі зробив багато корисного для організації і піднесення релігійно-національного життя українців-емігрантів, для підтримки рідної мови і культури.

Помер 29 березня 1972 р. у Монреалі (Канада).

Провідною педагогічною ідеєю вченого було впровадження в зміст освіти національного компонента як важливого складника формування поколінь освічених патріотів. У його тлумаченні національна культура мала розвиватися як тип відкритої культури, що поєднував би пізнання історичного досвіду свого народу з усвідомленням його приналежності до загальнолюдського культурологічного процесу. Головними чинниками національного виховання просвітител вважав сім'ю, рідну мову, церкву, культуру.

Іван Огієнко

**НАУКА ПРО РІДНОМОВНІ ОБОВ'ЯЗКИ.
РІДНОМОВНИЙ КАТЕХИЗИС
ДЛЯ ВЧИТЕЛІВ,
РОБІТНИКІВ ПЕРА, ДУХОВЕНСТВА, АДВОКАТІВ,
УЧНІВ І ШИРОКОГО ГРОМАДЯНСТВА¹**

Передмова

Рідна мова – це найважливіша основа, що на ній зростає духовно й культурно кожний народ. У житті кожного народу, а особливо недержавного, рідна мова відіграє найголовнішу роль: рідна мова – то сила культури, а культура – сила народу. Тому зрозуміло, чому всі культурні народи ставляться до своєї рідної мови з найбільшою святістю, з найчутливішою опікою. Рідна мова глибоко просякає наше духовне життя – приватне й державне. Давно вже стверджено, що тільки рідна мова приносить людині найбільше й найглибше особисте щастя, а державі – найсильніші патріотичні характери. Без добре виробленої рідної мови нема всенародної свідомості, без такої свідомості нема нації, а без свідомої нації – нема державності, як найвищої громадської організації, в якій вона отримує найповнішу змогу свого всебічного розвитку й виявлення.

Кожний народ ділиться на багато племен, що говорять більш-менш відмінними говірками чи наріччями. Говіркова мова ніколи не може бути мовою всенародною, для цього кожний народ утворює собі особливу соборну літературну мову, спільну й обов'язкову для всіх його племен. Літературна мова – це найцінніше й найважливіше оруддя духовної культури та найміцніший цемент єдності нації, а тому всі народи оточують її найпильнішою опікою. У народів державних літературну мову береже й творить не тільки закон, але й ціле живе життя: церква, преса, школа, уряди, театри, кіно, радіо і та ін.; навпаки, у народу недержавного літературна мова зростає дуже нерівно й дуже поволі, головне – в залежності від національної свідомості й кажності його інтелігенції, його церкви, преси.

Племена, об'єднані загальною всенародною свідомістю та однією літературною мовою, складають націю. Нація – це найсильніша всенародна природна організація, що найповніше приносить народові користі політичні й духовні. Свідома нація – звичайно народ державний, і тільки як виняток – недержавний. Найголовніший і найміцніший цемент, що об'єднує етнографічний народ і перетворює його в свідому націю – то соборна літературна мова. Ось через що народ, що немає соборної літературної мови, звичайно не є закінчена свідомою нацією й щастя бути державним не знає; такий народ і політично не сильний, чому легко попадає в залежність сильнішого сусіда.

Рідна й літературна мова – органи надзвичайно ніжні й чутливі, навіть найменші недостачі й потрясіння життя приватного чи всенародного помітно відбиваються й на них,

через це кожний народ виробляє собі певну реальну практику, щоб найвірніше забезпечити своїй рідній і літературній мові найкращий і найлегший розвиток, щоб не принести їм найменшої шкоди й найкоротшої затримки в їхнім розвою.

Збір державних і приватних практик найкращого розвою рідної й літературної мови, потрібних для скорішого духоного поступу народу та його культури, зветься р і д н о м о в н о ю п о л і т и к о ю або наукою про р і д н о м о в н і о б о в “ я з к и. Через те, що рідна мова – найголовніший ґрунт, на яким духовно зростає й цвіте нація, рідномовна політика – це найважливіша політика всякого народу, яку конче мусить знати кожен інтелігент, якщо бажає бути свідомим членом своєї нації, якщо бажає своєму народові стати сильною нацією. Знання рідномовних обов’язків сильно підносить національну свідомість, а вона – найкращий ґрунт для знання й розвитку соборної літературної мови. Ось через що корисно, щоб наука про рідномовні обов’язки стала наукою всенародною.

Рідномовна політика – стара, як сам світ, бо повстала вона ще відтоді, коли люди вперше зачали творити організовані громади. Але наука про рідномовну політику чи про рідномовні обов’язки – наука наймолодша, створена головним чином за останній час. Через те, що в цій науці я не мав попередників, читачі вибачать мені і неповноту цього курсу, і його недостачі, бо тут кожний крок довелося прокладати самотійно й самотужки.

Курс мій не прив’язаний конче до якоїсь окремої мови, чи до якогось окремого народу, - він може бути придатним кожному народові, особливо ж недержавному, що прагне стати державним.

А в т о р.

Радість коло Варшави. 11-13.VII. 1935.

I. Рідна мова й народ.

1. Рідна мова - то мова наших батьків і мова народу, до якого належимо.
2. Рідна мова - то найголовніший наріжний камінь існування народу, як окремої нації: без окремої мови нема самостійного народу.
3. Ступінь розробленості рідної мови - то ступінь зрілості народу й ступінь глибини його духовної культури. Сила нації - в силі її культури, тому треба конче дбати про розвиток рідної мови.
4. Культура рідної мови зростає разом із національною свідомістю народу. Працюймо ж для розвитку цієї свідомості нашого народу!
5. Народ, що не розуміє сили й значення рідної мови й не працює для збільшення

культури її, не скоро стане свідомою нацією й не стоїть на дорозі до державності.

II. Держава й рідна мова.

1. Найголовніший обов'язок кожної держави — всіма можливими силами дбати про якнайкращий розвиток спільної для всіх племен її народу літературної мови, як найміцнішої основи для його духовного об'єднання.

2. Свої рідномовні обов'язки супроти своєї літературної мови держава виконує через церкву, школу, пресу, письменників, уряди, судочинство, інтелігенцію, театр, кіно, радіо й т. ін., що обов'язані вживати доброї соборної літератури мови.

3. Держава обов'язана пильно й безперестанно дбати про мову своєї еміграції, змушуючи її вживати тільки соборну літературну мову й вимову та соборний правопис й не допускаючи її до мовного винародовлення (виродження- прим. Н.Д.).

4. Держава, що не об'єднує всіх племен свого народу спільною соборною літературною мовою, завжди наражена й на політичне роз'єднання цих племен.

5. Кожна держава, що дбає про своє майбутнє, мусить давати своїм меншинам повну змогу нормально розвивати свої літературні мови.

6. Мовне винародовлення завжди конче провадить до морального каліцтва, а воно — найродючіший ґрунт для різних злочинів. Через це для власного добра держава мусить не доводити своїх меншин до мовного винародовлення.

7. Тільки держава, що мало дбає про своє майбутнє, не дає літературним мовам своїх меншин повної змоги нормального розвитку.

8. Жодні урядові перешкоди не в силі спинити розвитку літературної мови меншини-нації, — вони можуть тільки тимчасово задержати цей розвиток.

9. Держава, що не дає своїм меншинам змоги нормально розвивати свої літературні мови, робить із них своїх неприхильників, що завжди загрожуватимуть політичній силі її.

III. Найперші рідномовні обов'язки кожного громадянина.

1. На кожному кроці й кожної хвилини охороняй честь своєї рідної мови, як свою власну, більше того — як честь своєї нації. Хто не береже честі своєї рідної мови, той підкопує основи своєї нації.

2. Розмовляй у родині своїй тільки рідною мовою. Це принесе тобі правдиву насолоду шляхетного почуття сповнення найбільшого обов'язку щодо свого народу.

3. Хто в родині своїй розмовляє не рідною мовою, той стоїть на дорозі до мовного винародовлення, — найбільшого непростенного гріху супроти свого народу.

4. Бережи своє особове ім'я й родове прізвище в повній національній формі, й ніколи не

змінюй їх на чужі. Найменша тут зміна, — то вже крок до винародовлення.

5. Кожний, хто вважав себе свідомим членом свого народу, мусить пильно навчатися своєї соборної літературної мови.

6. Кожний свідомий член народу мусить завжди допомагати всіма доступними йому способами розвитку культури своєї літературної мови.

7. Кожний свідомий член народу мусить добре розуміти й ширити головне рідномовне гасло: „Для одного народу — одна літературна мова й вимова, один правопис”.

8. Кожний свідомий член нації мусить добре знати й завжди виконувати рідномовні обов'язки свого народу.

9. Де б ти не жив — чи в своїм ріднім краю, чи на чужині, — скрізь і завжди мусиш уживати тільки однієї соборної літературної мови й вимови, тільки одного спільного правопису. Тим ти покажеш, що ти свідомий син своєї об'єднаної нації.

10. Кожний свідомий громадянин, живучи серед чужого народу, мусить конче вживати своєї рідної мови не тільки вдома, але й скрізь, де можливо.

11. Кожний громадянин мусить добре пам'ятати й дітей своїх того навчати, що наймиліша мова в цілому світі — то мова рідна.

12. Кожний свідомий громадянин мусить щедро підтримувати свої національні періодичні й неперіодичні видання, даючи їм тим змогу нормальніше розвиватися. Добрий стан національних видань - то могутня сила народу й запорука розвою рідної мови, а висота їх накладу - то ступінь національної свідомості народу.

13. В справах рідномовної політики свого народу мусить бути серед цілого громадянства за всяких обставин тільки одностайний міцний фронт.

14. Рідномовна політика — то найцінніша й найважливіша частина національної політики взагалі; недотримання її нормальних практик сильно шкодить культурі народу і його політичному станові.

15. Кожний свідомий громадянин мусить матеріально й духовно підтримувати свої рідномовні журнали, як головні двигуни наукового вивчення й збільшення культури своєї рідної мови.

16. Кожний свідомий громадянин мусить дбати, щоб навіть у найменших оселях закладалися “Гуртки плекання рідної мови” (повний Статут таких Гуртків подано в „Рідній Мові” 1934 р. ч. 11. ст. 465-474).

IV. Десять найголовніших мовних заповідей свідомого громадянина.

1. Мова — то серце народу: гине мова — гине народ.

2. Хто цурається рідної мови, той у саме серце ранить свій народ.

3. Літературна мова — то головний двигун розвитку духовної культури народу, то найміцніша основа її.

4. Уживання в літературі тільки говіркових мов сильно шкодить культурному об'єднанню нації.

5. Народ, що не створив собі соборної літературної мови, не може зватися свідомою нацією.

6. Для одного народу мусить бути тільки одна літературна мова й вимова, тільки один правопис.

7. Головний рідномовний обов'язок кожного свідомого громадянина — працювати для збільшення культури своєї літературної мови.

8. Стан літературної мови — то ступінь культурного розвитку народу.

9. Як про духовну зрілість окремої особи, так і про зрілість цілого народу судять найперше з культури його літературної мови.

10. Кожний свідомий громадянин мусить практично знати свою соборну літературну мову й вимову та свій соборний правопис, а також знати й виконувати рідномовні обов'язки свого народу.

V. Для одного народу — одна літературна мова

1. Мова, що нею говорить простий неписьменний народ, зветься г о в і р к о в о ю або місцевою.

2. Кожний культурний народ пильнує створити собі одну мову, спільну для всіх своїх племен, щоб нею всі могли найлегше порозумітися. Ця спільна, чи соборна мова зветься мовою л і т е р а т у р н о ю.

3. Всенаціональна мова, що нею урядують, пишуть книжки, навчають у школах і говорить більшість інтелігенції, зветься мовою л і т е р а т у р н о ю.

4. Державний народ навчається своєї літературної мови на кожному кроці повсякденного життя, бо чує її в церкві, в школі, в уряді, на зборах, в суді, театрі, в кіно, через радіо й т. ін. Недержавний народ має дуже мало нагоди навчатися своєї літературної мови, а тому використовуйте для цього кожную нагоду.

5. Книжки й періодичні видання треба писати тільки соборною літературною мовою, щоб вони ставали всенародним добром нації.

6. Книжка, написана місцевою чи говірковою мовою, стає добром тільки місцевим, а не всенародним.

7. Племена, об'єднані загальною всенародною свідомістю та однією соборною літературною мовою, складають н а ц і ю.

8. Без соборної літературної мови жодний, навіть дуже численний народ, не може стати свідомою нацією.

9. Державним народом не може стати народ не свідомою нація, що не має соборної літературної мови, спільної для всіх його племен.

10. Найвища й найміцніша духовна організація єдності народу — то соборна літературна мова.

11. Соборна літературна мова дає своєму народові величезну користь політичну й духовну, а саме:

а. Соборна літературна мова надає своєму народові глибоке почуття все-національної єдності, де б він не жив і до якої держави він не належав би.

б. Почуття ж єдності народу надає йому живу духовну силу й політичну могутність, бо в такого народу-нації всі боронять одного й один боронить усіх.

в. Ніякий уряд не відважиться забирати чи зменшувати волю народів-націй, зцементованому соборною літературною мовою.

г. Нація, духовно об'єднана соборною, глибоко розвиненою літературною мовою, конче стане державною.

г. Сила нації — в силі її культури. Соборна літературна мова — найміцніший ґрунт для зросту здорової духовної культури, а тому кожний громадянин, що хоче щастя своєму народові, мусить повсякчасно працювати й для збільшення культури своєї літературної мови.

д. Усе, що написано соборною літературною мовою, стає всенациональним добром і збільшує всенациональну культуру.

е. Кожний громадянин мусить виховуватись тільки на всенациональних культурних надбаннях, бо вони дадуть йому найбільше духовних цінностей.

в. Соборна літературна мова, збільшуючи всенародні культурні надбання нації, стає могутнім орудям для виховання правдивих національних талантів і геніїв.

ж. Соборна літературна мова, прищеплюючи народові шляхетне почуття єдності, сильно допомагає йому творити національно міцну інтелігенцію й національно міцні характери.

з. Соборна літературна мова приносить величезну користь видавництвам, бо не треба витрачати багато дорогого часу на виправлення рукописів, як то буває, коли письменники пишуть говірковими мовами.

12. Народ, що послуговується в своїх писаннях тільки місцевими говірковими мовами, а соборної літературної мови не створив, втрачає на тому надзвичайно багато політично й духовно. А саме:

- а. Народ, що спільною літературною мовою не об'єднав своїх племен у свідому націю, звичайно має почуття принизливої самотності, безсилля й безпорадності.
- б. Почуття самотності, безсилля й безпорадності створює з народу раба, що покірно служить кожному сильнішому.
- в. Народ, що не має соборної літературної мови, не має й всенародних завдань: свідомою нацією він не стане й державним не буде.
- г. Творення тільки місцевих культур, без огляду на культуру всенародну, веде до розбиття єдності народу.
- г. Усе, що написано місцевою мовою, без огляду на всенародні завдання, поглиблює розбиття єдності народу.
- д. Письменник, що знає тільки місцеву мову, а своєї соборної літературної мови не навчився, шкодить всенародним завданням, бо веде до розбиття єдності народу.
- е. Вихований тільки на місцевих інтересах і місцевих традиціях, без огляду на традиції всенародні, ніколи не стане великим і для всенародного добра нічого помітного не зробить.
- е. Таланти й генії звичайно не виховуються в народі, що не став свідомою нацією, цебто що не знає соборної літературної мови, найродючішого ґрунту для великих творців. А коли часом і виховуються, то звичайно пропадають для нього, йдучи на службу чужим.
- ж. У народі, що не знає соборної літературної мови, а тим самим не знає й почуття всенародної єдності й карності, панує політична й культурна анархія, що приносить йому безсилля, гірше – знайство, продажність, хунівство, винородовлення, зраду.
- з. Народ, що не створив собі соборної літературної мови, цебто не має почуття всенародної єдності, звичайно не визнає своїх авторитетів, і тим позбавляється доброго проводу й нидіє в анархії. Але чужих “авторитетів” такий народ визнає по-рабському й некритично, й по-рабському клониться їм.
13. Ніхто не знатиме своєї літературної мови добре, відповідно не вчившись її. А знання місцевої мови — то не знання мови літературної.
14. Особа, що не навчилася своєї соборної літературної мови, не може зватися вповні інтелігентною, бо бракує їй найважливішої й найбільшої частини духовної культури.
15. Перша ознака правдивої інтелігентності людини — добре знання своєї літературної мови.
16. Сила духовної інтелігентності людини — в силі знання своєї літературної мови.
17. Хто не навчився своєї соборної літературної мови з школи, той мусить конче

навчитися її поза школою, якщо бажає бути свідомим і корисним членом своєї нації.

18. Нікому не вільно виправдувати незнання своєї літературної мови нефаховістю або ненавчанням її в школі.

19. Хто не знає своєї соборної літературної мови, той не може вважатися за свідомого й корисного члена своєї нації.

20. Скільки книжних мов, стільки й народів. Не робімо з свого єдиного народу кількох народців!

21. Для одного народу мусить бути тільки одна літературна мова, що найсильніше зцементує окремі його племена в одну свідому міцну націю.

22. Літературна мова в кожного народу виникає однаково: за основу її стає одна історично найсильніша говірка, добираючи собі потрібне й цінне з інших говірок.

23. За основу української літературної мови стала київська говірка, почасти полтавська, взявши трохи з говірок і інших. За основу літературної російської мови стала головним чином говірка московська, а сучасної польської — говірки головним чином великопольські.

24. Літературна мова може бути для деяких своїх племен не зовсім зрозуміла, — це загальна доля кожної літературної мови, що деякою мірою завжди є витвір штучний.

25. Своє найміцніше коріння літературна мова завжди бере з мови живої народної, але вона завжди й далека від неї.

26. З плином часу кожна літературна мова стає до певної міри штучною й ніби мертвою, далекою від своєї живої народної мови, а тому її треба відсвіжувати цією останньою.

VI. Для одного народу — одна літературна вимова

1. Кожна мова складається з багатьох говірок, кожна говірка знає свою власну вимову тих самих слів, свої власні форми.

2. Народ, що знав одну літературну мову, конче творить і одну літературну вимову.

3. Кожен інтелігент, що публічно промовляє: зі сцени, в церкві, в суді, в школі, на зборах, у виступах і т. ін., обов'язаний промовляти тільки соборною літературною мовою й вимовою.

4. Кожний інтелігент повинен виховувати в своїй родині не тільки соборну літературну мову, але й добру літературну вимову.

5. Добра літературна вимова — то ознака правдивої інтелігентності людини.

6. Церковні проповідники у містах повинні виголошувати свої проповіді тільки соборною літературною мовою з доброю літературною вимовою. Тільки по глухих сільських церквах можна проповідувати й місцевою мовою.

7. Соборна літературна вимова, як і соборні мова та правопис, цементує народ у свідому націю й надає йому почуття єдності, де б він не жив і до якої держави він не належав би.
8. Літературний наголос — основа літературної вимови, а тому працюймо для набуття собі доброго літературного наголосу.

VII. Для одного народу - один правопис.

1. Правопис — то необхідне важливе зовнішнє вбрання кожної літературної мови.
2. Правопис складають учені мовознавці, а до життя запроваджує уряд.
3. Правопис сильно впливає на швидкість і легкість читання, якщо він держиться стільки часу, що до нього призвичаюються.
4. Не вільно занадто скоро міняти правопис, бо це понижує загальну „грамотність” народу.
5. Кожна культурна свідома нація в даний момент має тільки один правопис, обов'язковий для всіх її племен.
6. Соборна літературна мова звичайно знає й один соборний правопис, як зовнішню ознаку своєї єдності.
7. Єдність правопису, як і єдність літературної мови й вимови, сильно впливає на формування всенаціонального почуття єдності народу.
8. Коли народ -- не свідома нація, а тільки етнографічна маса, то він звичайно не знає соборного правопису, в нього кожний письменник і кожне видання пишуть своїм “кращим” правописом, цебто в нього панує правописна анархія. Не наслідуймо їх!
9. У культурного свідомого народу-нації не проводиться великої боротьби за правопис: цю справу спокійно вирішують йому вчені та уряд, а громадянство покійно приймає урядовий правопис.
10. Коли ти не фаховий мовознавець, не втручайся до вироблення правопису, справи виключно фахової; коли ж фахівець — працюй тільки для добра свого народу.
11. У народу, що не став іще свідомою нацією, звичайно ведеться запекла боротьба за правопис, і в цій боротьбі вчені мовознавці мають найменший голос. Не наслідуймо їх!
12. Народ, що не став свідомою нацією, звичайно не має звички виховувати й шанувати свої мовознавчі авторитети, а тому й не може дійти ані до соборного правопису, ані до соборної літературної мови. Не робімо так і ми!
13. Для розвитку культури й всенаціональної свідомості народу стократ корисніше мати один, хоч і недосконалий, але соборний правопис, аніж правописи індивідуальні (особисті), хоч би й ліпші.

14. У народу, що не створив собі одного соборного правопису й що веде запеклу боротьбу за правописи особисті, мовознавство стоїть на низькому рівні, бо вчені змушені займатися тільки яловими правописними питаннями. Не робімо так і ми!

15. Кожна анархія — правописна, термінологічна чи мовна — тягне за собою й анархію духовну, найбільшого ворога недержавного народу.

16. Єдність правопису приносить народу велику політичну й духовну користь, а саме:

а. Соборний правопис, як і соборна літературна мова й вимова, надає народові надзвичайно корисного почуття єдності, де б він не жив, і до якої держави він не належав би.

б. Покора громадянства в правописній справі дає мовознавцям більшу змогу працювати в найціннішій ділянці — в творенні літературної мови.

в. Соборність правопису дає змогу кожному легше його знати й легше його навчитись, бо створюється корисна правописна традиція.

г. Соборний правопис привчає людину до сталості письмової форми й тим дає їй змогу скоріш читати й легше розуміти читане, бо в нашій зоровій пам'яті легко утворюються тоді знайомі форми, дуже корисні й потрібні при читанні.

г. Соборність і усталеність правопису мають змогу вимагати його знання від кожного грамотного, бо такий правопис дає всі засоби найширше й найглибше йти до мас і створювати правописну традицію.

д. Соборність і усталеність правопису сильно полегшує працю вчителям у школах, бо допомагає їм скоріше навчати його дітей.

е. Соборність та усталеність правопису дає кожному корисне почуття “грамотності” й певності в писанні, чого зовсім не буває, коли правопис непорядковано.

є. Соборність і усталеність правопису приносить величезну користь в найціннішій культурній ділянці — у видавництві, бо незмірно полегшує працю редакторам, коректорам і друкарським складачам. <...>

ХІІ. Школа й рідна мова.

1. Рідна школа — то найсильніше джерело вивчення й консервації своєї рідної мови взагалі, а літературної зокрема.

2. Цілий народ мусить пильно дбати, щоб усі його школи були тільки рідномовні, бо тільки вони виховують свідому націю.

3. Ціле громадянство мусить пильнувати, щоб усі підручники у його школах були написані тільки соборною літературною мовою, і то такою зразковою мовою, щоб на ній мовно виховувалась молодь.

4. Ціле громадянство мусить пильнувати, щоб навчання в його школах проводилось не місцевою, а тільки соборною літературною мовою, бо тільки воно забезпечує народові всю користь від школи.
5. Ціле громадянство мусить добре пам'ятати, що тільки рідна школа виховує національно сильні одиниці й морально міцні характери.
6. Народ, позбавлений рідних шкіл, позбавляється тим найсильнішого двигуна свого духовного розвитку й засуджується на культурне й національне каліцтво.
7. Кожна школа мусить закладати серед учнів „Гуртки плекання рідної мови”.
8. Кожна школа мусить навчати своїх учнів і рідномовних обов'язків.
9. Кожна школа повинна подбати про зразковий добір книжок для шкільної бібліотеки, оминаючи все, що написано не чистою літературною мовою.
10. Кожна школа мусить конче мати підручну бібліотечку для вивчення рідної літературної мови з необхідними граматиками, словниками, довідковими книжками й мовними журналами.
11. Шкільне діловодство треба вести тільки літературною мовою.
12. Кожна рідна школа у еміграції або на національно обмеженій території, мусить щороку уряджувати “Свято рідної мови”.

ХІІІ. Учитель і рідна мова.

1. Кожний учитель – якого б фаху не був він – мусить досконало знати свою соборну літературну мову й вимову та соборний правопис. Не вільно вчителеві виправдовувати своє незнання рідної мови нефаховістю.
2. Як у школі, так і поза нею, учитель повинен говорити тільки взірцевою рідною літературною мовою й вимовою, щоб власним прикладом впливати на учнів і на оточення.
3. Учитель, що навчає тільки місцевою мовою, приносить тим велику шкоду єдності свого народу й своєї літературної мови.
4. Кожний учитель, що навчає й мови, мусить конче працювати для наукового вивчення своєї рідної мови.
5. Кожний учитель, особливо ж провінціальної школи, мусить конче збирати діалектологічний матеріал для вивчення своєї рідної мови.
6. Кожний учитель мусить найдокладніше знати Науку про рідномовні обов'язки.
7. Учитель рідної мови в школі мусить навчати тільки сучасної соборної літературної мови.
8. Учитель рідної мови в школі мусить конче навчати своїх учнів найголовніших рідномовних обов'язків, щонайменше поданих тут у розділах I, III, IV, XXII, XXXI і

XXXIV для початкової школи, а для середньої додаємо ще розділи V - VIII, XXIV і XXXIII.

9. Учитель рідної мови мусить бути душею „Гуртка плекання рідної мови” в його школі. Він же уряджує „Свято рідної мови”.

10. Учитель рідної мови мусить пильнувати викликати в своїх учнів любов, пошану та зацікавлення до рідної мови, а це приведе їх до глибшого вивчення її.

11. Всі вчителі інших предметів мусять завжди звертати пильну увагу, щоб і на їхніх годинах панувала чиста літературна мова. Бо мало зробить сам учитель рідної мови, якщо його не підтримають і вчителі інших предметів.

XIV. Батьки й рідна мова.

1. Виховуйте своїх дітей тільки рідною мовою, бо тільки вона принесе їм найбільше духовних цінностей.

2. Пам'ятайте, що діти вважатимуть за рідну тільки ту мову, що панує в вашій родині.

3. Найцінніший ґрунт для духовного виховання сильного характеру — то рідна мова. Пильнуйте ж виховувати такі потрібні для нації сильні характери, виховуючи дітей своїх тільки рідною мовою.

4. Особа, що не зросла на рідній мові, загублена для нації, бо ціле життя буде безбатченком, і справи рідної нації будуть їй чужі.

5. Коли батьки соромляться своєї рідної мови, будуть її ціле життя соромитись і їхні діти, а тим стануть чужі для свого народу.

6. Соромлення рідної мови батьками — це дошкульна зрада свого народу та найбільший гріх супроти дітей і своєї нації.

7. Коли маєте змогу, виховуйте дітей своїх тільки соборною літературною мовою, бо вона відразу прищеплює їм почуття єдності народу, й дає найбільше духовних цінностей.

8. Пильнуйте, щоб діти ваші читали книжки, написані тільки соборною літературною мовою.

9. Пильнуйте всіма силами, щоб перша мова вашої дитини була справді матрина, своя рідна.

10. Не забувайте, що дитина вважатиме тільки ту мову за рідну, якою говоритиме перші п'ять років свого життя.

11. Хто не говорить рідною мовою й не знає своєї соборної літературної мови, той ніколи не буде правдивим патріотом для свого народу.

12. Дитина, вихована не рідною мовою, ніколи не буде для свого народу національно сильною й морально міцною.

13. Кожний батько, особливо ж інтелігент, мусить говорити в своїй родині тільки літературною мовою, мусить вияснювати рідномовні гасла та обов'язки, завжди даючи добрий приклад своїй дружині та дітям, і завжди вимагаючи від них уживати чисту мову.
14. Кожний батько, свідомий своїх національних обов'язків, повинен скласти для своєї родини бібліотечку з найкращих творів українського письменства. У цій бібліотечці конче мусить бути й рідномовний журнал.
15. Кожний батько повинен завжди пам'ятати, що найголовніший учитель рідної мови для своїх дітей — то він сам із своєю дружиною.

XV. Мати й рідна мова.

1. Жінка завжди чуліша до рідної мови, а тому й сильніше впливає на мовне виховання дітей.
2. Найсвятіший і найперший обов'язок кожної матері — навчати своїх дітей рідної мови й прищепити їм правдиву любов до неї.
3. Кожна мати перші п'ять літ віку дитини повинна розмовляти з нею не інакше, як тільки своєю рідною мовою.
4. Пам'ятаймо, що в недержавного народу мати — найміцніша твердиня збереження та плекання рідної мови. Працюймо ж усі, щоб наші матері були свідомі своїх рідномовних обов'язків.
5. Кожна свідома мати мусить пам'ятати, що та мова, яку вона прищепить дитині з молоком своїх перс, зостанеться в неї на ціле життя за мову „материну”, — за наймилішу мову цілого світу.
6. Мати, що не навчить своєї дитини рідної мови й не прищепить їй правдивої любові до неї, є зрадниця своєї нації. Цей найбільший гріх супроти свого народу непокоїтиме таку матір ціле життя, й вона не зазнає правдивого щастя до могили.
7. Кожна інтелігентна мати, особливо ж недержавного народу, конче мусить добре знати Науку про рідномовні обов'язки.
8. Дбайлива інтелігентна мати пояснить своїй дитині різницю між її мовою літературною й говірковою їхньої домової служби.
9. Кожна свідома мати подбає, щоб у неї в хаті на почесному місці висіла таблиця: „Шануйте рідну мову !” з десятьма рідномовними заповідями.

XVI. Молодь і рідна мова.

1. Цілий народ мусить дбати, щоб його молодь правильно й своєчасно навчалася соборної літературної мови, цебто виховувалась на почутті всенародної єдності.

2. Кожний свідомий громадянин мусить подбати, щоб його дитина навчалася вдома соборної літературної мови, якщо вона не навчається її в школі.

3. Вся молодь мусить добре усвідомити собі, що її найперший обов'язок перед своїм народом — навчитися соборної літературної мови й вимови й тим прищепити собі почуття національної єдності.

4. Юнак чи юнка, що не знають своєї соборної літературної мови, стають зайві для свого народу, як нації.

5. Кожен юнак чи юнка, що не знають бодай найголовніших рідномовних обов'язків, не є свідомі члени нації.

6. Кожний юнак і кожна юнка мусять конче працювати в „Гуртку плекання рідної мови”. <....>

XVIII. Молодь початкових шкіл і рідна мова

1. Початкова школа від першого року мусить проводити своє навчання соборною літературною мовою. Тією ж мовою проводиться праця й у дитячих садках.

2. Головне завдання початкової школи в рідномовній ділянці - практично навчити своїх учнів соборної літературної мови та соборного правопису.

3. Ціле суспільство мусить пильнувати, щоб усім учням початкових шкіл прищеплювалося почуття єдності народу, як основи соборної літературної мови.

4. Цілий народ мусить дбати, щоб усі без винятку діти навчалися в початкових рідномовних школах.

5. Народ, що не всі його діти навчаються в рідномовних початкових школах, тим самим признається на недержавність та на національне й культурне нидіння.

6. Ціле громадянство мусить дбати, щоб учні початкових шкіл мали відповідну здорову літературу для свого національного розвитку й для виховання почуття єдності народу.

7. Коли в недержавного народу не всі діти мають змогу навчатися в початкових рідномовних школах, то цілий народ мусить карно дбати, щоб такі діти одержали початкову рідномовну науку поза школою.

8. Кожна дитина, що закінчила чужу школу, але не вміє читати й писати рідною мовою, втрачена для народу.

XIX. Середньошкільна молодь і рідна мова.

1. Кожний учень середньої школи, якого б фаху не була вона, якщо хоче стати свідомим громадянином свого народу, мусить пильно працювати, щоб добре вивчити свою соборну літературну мову й вимову та свій соборний правопис.

2. Громадянство мусить пильнувати, щоб його середньошкільна молодь конче виховувалась у почутті всенаціональної єдності, як основи соборної літературної мови.

3. Середньошкільна молодь мусить виховувати себе на творах рідної літератури, особливо ж таких, що змальовують ідею всенаціонального почуття.

4. Середньошкільна молодь недержавного народу, поділеного поміж кількох чужомовних держав, мусить не забувати великого зла його культури — існування двох чи кількох правописів: свого соборного й місцевого шкільного. Уживай приписового правопису в твоїх шкільних працях тільки з наказу, а поза тим пильнуй одного соборного правопису.

5. Батьки мусять своїх середньошкільних учнів навчати соборної літературної мови вдома, як що того не навчає їх школа.

6. Учень середньої школи, що не навчається соборної рідної мови й вимови та соборного правопису, дошкульно шкодить об'єднанню свого народу.

7. Учні двох останніх середньошкільних класів мусять знати головні рідномовні обов'язки.

8. Учні старших клас середньої школи, особливо ж ті, що живуть у провінції, мусять збирати діалектологічний матеріал для вивчення рідної мови (як це робити, див. „Рідна Мова" 1934 р. ч. 4-7).

9. Учні вчительських шкіл мусять навчатися своєї соборної літературної мови з подвоєною пильністю.

10. Учні всіх шкіл мусять твердо пам'ятати, що рідна мова — то найголовніший предмет їхньої науки, а тому повинні навчатися її зі щирою любов'ю та захопленням.

11. Учні всіх середніх шкіл мусять уживати як на лекціях, так і на перервах і вдома тільки чисту літературну мову, завжди пильно слідкуючи за своєю мовою й вимовою.

12. Учні у розмовах у школі й поза нею конче виправляють один одному помилки у вживанні літературної мови. Ображатися за ці поправки невільно.

13. Кожний середньошкільник мусить діяльно працювати в своїм “Гуртку плекання рідної мови”.

XX. Вища школа й рідна мова.

1. Завершенням перетворення етнографічного народу в культурну націю є створення вищих національних рідномовних шкіл.

2. Тільки вищі рідномовні школи дають завершення соборній літературній мові.

3. Недержавний народ, що почувається нацією, але своїх вищих рідномовних шкіл не має, все ж таки мусить мати необхідні підручники рідною мовою для всіх ділянок вищої

науки.

4. Гуманітарні, педагогічні, правничі й богословські відділи вищих шкіл мусять конче викладати своїм слухачам і Науку про рідномовні обов'язки.

XXI. Студенти вищих шкіл і рідна мова.

1. Студентство вищих шкіл — то найкращий цвіт нації, то найміцніший її ґрунт, на якому вона зростає.

2. Студентство вищих шкіл мусить бути одним із найсильніших двигунів розвою й консервації своєї соборної літературної мови.

3. Кожний студент вищої школи, якого б фаху він не навчався, мусить добре знати найперше свою соборну літературну мову й вимову, свій соборний правопис. Особливо ж мусять вони плекати вивчення складні своєї мови й пишатися її добрим знанням.

4. Кінцевий обов'язок кожного студента — добре знати Науку про рідномовні обов'язки й віддано працювати за її наказами та для проведення її в життя.

5. Студент вищої школи, де б він не вчився, мусить конче вчитися й за своїми рідномовними підручниками.

6. Студент вищої школи, де б він не вчився, мусить добре знати й рідномовну термінологію свого фаху.

7. Студент, що не знає своєї соборної літературної мови, чинить тим злочин супроти свого народу й стає йому зайвий, бо не має найсвятішого почуття - почуття єдності нації.

8. Громадянство мусить уживати всіх заходів, щоб виховувати серед свого студентства глибоке й міцне почуття всенаціональної єдності, як основи соборної літературної мови.

9. Студенти вищих шкіл, особливо ж гуманітарних та богословських відділів, мусять збирати діалектологічний матеріал для вивчення своєї рідної мови.

10. Кожний студент вищої школи, якого б фаху він не був, мусить конче працювати в „Гуртку плекання рідної мови” бодай два роки.

11. Кожний студент вищої школи мусить поставити собі за святий обов'язок заснувати в своїй місцевості „Гурток плекання рідної мови”.

12. Студенти вищих шкіл обов'язані щорічно уряджувати врочисте „Свято рідної мови”.

XXII. Учні чужомовних шкіл і рідна мова.

1. Учні всіх чужомовних шкіл у своїй рідномовній практиці мусять виконувати в себе вдома все те, що мусіли б виконувати в школі рідномовній.

2. Батьки мусять завжди пам'ятати, що кожна дитина в чужомовній школі сильно наражена на винародовлення, а тому мусять поза школою створити їй усе для

рідномовного виховання.

3. Кожен учень чужомовної школи не повинен ховати свого національного походження й мусить публічно шанувати й боронити свою рідну мову.

4. Коли в чужомовній школі є вас кілька, розмовляйте між собою на перервах тільки рідною мовою.

5. Кожний юнак, що закінчить чужомовну школу, а вдома не надолужить собі всього, що мусів би виконувати в школі рідномовній, такий юнак утрачений для нації.

XXIII. Позашкільна освіта й рідна мова.

1. Добре організована позашкільна освіта — то один із могутніх двигунів розвитку рідної мови.

2. Ціла інтелігенція мусить найпильніше дбати, щоб зорганізувати добру позашкільну освіту для свого народу.

3. Усі позашкільні курси для народу, як і ціла діяльність таких товариств, як „Просвіта” й т. ін., мусять проводитись тільки соборною літературною мовою.

4. Товариства позашкільної освіти, конче мусять організовувати популярні курси літературної мови для широкого громадянства.

5. Товариства позашкільної освіти конче мусять засновувати й підтримувати „Гуртки плекання рідної мови”.

6. Усі товариства позашкільної освіти конче мусять ширити й плекати в своїй діяльності й головне рідномовне гасло: Для одного народу одна літературна мова й вимова, один правопис.

7. Товариства позашкільної освіти, що видають і ширять книжки, написані не літературною мовою, спиняють тим розвиток всенаціональної свідомості народу.

8. Усі товариства позашкільної освіти мусять конче ширити поміж народом і знання найголовніших рідномовних обов'язків. <....>

XXXIV. Мовне винародовлення.

1. Мова — то серце народу: гине мова - гине народ.

2. Найбільша язва кожного недержавного народу, що дошкульно нищить його національне тіло, то мовне винародовлення його членів.

3. Найдошкульніша зрада свого народу й найбільший ніколи непростений гріх супроти своєї нації — то мовне винародовлення.

4. Уживання в родиннім житті чужої мови, мішані подружжя, чужомовна школа й чужонаціональна служба — це початки мовного винародовлення.

5. Народ, що свідомо плекає почуття всенаціональної єдності, цебто плекає свою соборну літературну мову й вимову та соборний правопис, забезпечений від мовного винародовлення.

6. На сторожі мовної цілості народу стоїть його Наука про рідномовні обов'язки, а тому всі свідомі члени нації мусять досконало її знати й віддано працювати за її вказівками.

7. Мовне винародовлення завжди приводить до морального каліцтва, а воно - найродючіший ґрунт для різних злочинів. Через це мовно винародовленого уважай за духовно прокаженого: не май із ним жодних стосунків, як із заразливо хворим. <...>

Проф. д-р Іван Огієнко.

Наука про рідномовні обов'язки.

Рідномовний Катехизис для вчителів, робітників пера, духовенства, адвокатів, учнів і широкого громадянства.

Друкарня ОО Василян у Жовкві, 1936.

Факс. видання. Київ: АТ "Обереги", 1994. 72 с.

Примітки

¹ Друкується за виданням: Проф. д-р Іван Огієнко. Наука про рідномовні обов'язки. Рідномовний Катехизис для вчителів, робітників пера, духовенства, адвокатів, учнів і широкого громадянства. Друкарня ОО Василян у Жовкві, 1936. Факс. видання. Київ: АТ «Обереги», 1994. 72 с. Текст (є вилучення останніх частин).

Текст осучаснено. Наприклад, замість слова «духово» вжито слово «духовно», замість «рідня» – «рідна» тощо. З тексту, що подається до хрестоматії, зроблено незначні вилучення деяких розділів (наприклад, ХХІУ. Театр і рідна мова. ХХУІІІ. Інтелігенти вільних професій і рідна мова тощо), які не стосуються освіти і шкільництва. Авторський стиль збережено.

Катехизис – це стислий виклад засад християнського вчення у формі питань і відповідей. Тут – виклад засад збереження і розвитку мови, що є такими ж обов'язковими для кожного українця, як знання основ національної релігії.

Книга призначалася українцям, які жили в умовах етнічної усамітненості й утисків з боку влади метрополії (Польщі), її концентрована суть – рідна мова є запорукою єдності і збереження української нації – не втратила актуальності донині. Відповідно до заголовка книжка написана у формі повчань і гасел, що мають бути засвоєні читачами і слугуватимуть їм керівництвом до дії. Це всеохоплююча програма необхідних заходів і можливих засобів збереження, плекання і розвитку рідної мови, що не втрачає свого ідейного, національно орієнтованого значення і конструктивної дидактичності.

ОЛЕНА ПЧІЛКА

(1849-1930)

письменниця, фольклорист, перекладач, громадська і культурно-освітня діячка

Ольга Петрівна Косач (справжнє ім'я) народилася 29 червня 1849 року в м. Гадяч на Полтавщині в сім'ї дрібного поміщика. У родині було шестеро дітей, найвідомішими з яких стали Олена Пчілка та Михайло Драгоманов. Походила зі славетного роду Драгоманових, відомого ще від часів Гетьманщини. Батько мав юридичну освіту, захоплювався літературою, писав вірші, оповідання, збирав фольклор.

Початкову освіту отримала вдома. Від 12 років навчалась у Київському пансіонаті шляхетних дівчат, який закінчила у 1866 р.

1868 р. вийшла заміж за Петра Косача та переїхала до м.Звягель, де служив її чоловік. На Волині збрала етнографічний матеріал, що згодом ліг в основу великої праці «Український орнамент». У подружжя народилося два сини й чотири дочки, серед яких Лариса (Леся Українка). Вихованням дітей Олена Пчілка займалась сама.

1886 р. вийшла перша збірка її поезій — «Думки-мережанки», публікуються її оповідання та вірші в українському журналі «Зоря». Разом з письменницею Наталею Кобринською видала альманах жінок-письменниць «Перший вінок» (1887).

Наприкінці 1890-х рр. родина Косачів переїхала до Києва. Тут Олена Пчілка завідувала літературним відділом «Київського літературно-артистичного товариства». Вона стала співзасновницею літературного гуртка «Плеяда», була членом київської «Просвіти», засновницею і членом правління «Українського клубу» та клубу «Родина». У 1906–14 рр. видавала журнал «Рідний Край» з додатком «Молода Україна» (1908–14), «Газети Гадяцького земства» (1917–19). Від березня 1907 р. - редактор часопису «Рідного Краю» Олена Пчілка. Також виступала з доповідями про українських, російських та польських письменників, пише нариси та спогади про видатних діячів української культури: Т. Шевченка, Є. Гребінку, М. Лисенка, М. Старицького, М. Драгоманова, Б. Грінченка, П. Житецького та ін. Національні і соціальні мотиви становили основний зміст творів Олени Пчілки, в яких вона виступала проти денаціоналізації, русифікації, проти національного і політичного гніту, проти чужої школи з її бездушністю та формалізмом, власним прикладом показувала, як національно свідомо українська молодь в добу глухої реакції шукала шляхів до визволення свого народу.

Після смерті чоловіка, сина та доньки, 1913 р. повернулася до Гадяча (тут була заарештована за антиурядові виступи), згодом виїхала до м.Могилів-Подільський. Під час Української революції 1917-21 рр. і громадянської війни Олена Пчілка жила в Гадячі. Була організатором гуртка українознавства гадяцької української шкільної молоді, членами якого були учні чоловічої і жіночої гімназій, реального училища, Вищої початкової школи й дворічних Педагогічних курсів. Гуртківці під її керівництвом влаштовували Шевченківські свята, інсценізували драматичні твори українських письменників. Сама письменниця часто виступала з лекціями. Для дітей початкових шкіл Гадяча гурток українознавства організовував дитячі ранки з різноманітною програмою. Гадяцька «Просвіта» за підтримки Олени Пчілки відкрила школу для неписьменних дорослих, книгарню, першу дитячу бібліотеку. Мова для неї була важливим засобом не лише спілкування, а й мислення, здобуття знань, саморозвитку і самовираження. Свої погляди на питання розвитку української мови та українізації шкіл письменниця виклала у публікаціях: «Шило в мішку», «Чого нам радіти?», «Синиця» (1917), у статті «Наша літературна мова» (1909), у рецензіях, що регулярно друкувалися у «Рідному краю».

Зі встановленням радянської влади їй було запропоновано роботу у Всеукраїнській Академії Наук, обрано її членом-кореспондентом (1925). В останні роки життя, коли почалися сталінські репресії проти української інтелігенції, Ольга Петрівна Косач зазнала переслідувань.

Померла 4 жовтня 1930 року. Похована в Києві на Байковому кладовищі поруч з чоловіком, відомим «старогромадівцем» Петром Косачем, сином, письменником і фізиком Михайлом, та донькою, Лесею Українкою.

Протягом усього життя Ольга Петрівна Драгоманова наполегливо, безкомпромісно боролася за майбутнє відродження національної культури, за право говорити, писати й

друкувати книжки рідною мовою. Неодноразово зверталася до царського уряду з вимогою скасувати заборону друку й викладання у школі українською мовою. Своїм громадянським обов'язком Олена Пчілка вважала просвітительську – виховну роботу.

Праці: «Рідна мова» (1905), «Краю рідний» (1907), «У справі національної освіти» (1906), «Слово» (1908), «Українізації шкіл» (1917) та інші.

Олена Пчілка

РІДНЕ СЛОВО

Так довго сподівана, ждана година
Настала для рідного слова мого:
Не так, як приборкана, смутна пташина,
Озветься воно із затишку свого;
Не так,— весняним жайворонком у полі
Вкраїнська мова тепер залуна
І гомоном вільним по всьому роздоллі,
По всій Україні озветься вона.
Дарма, що по небу весняному тучі
Громадою темною швидко летять,
Не страшно пташині ні грому, ні бучі —
Крізь хмари бо промені сонця мигтять!
Дзвінкий жайворонок то вгору, до сонця,
Зів'ється, де сяє йому любий рай,
То пісню співа й до людського віконця...—
Лети ж, рідне слово, лети в рідний край!

1905.

Олена Пчілка.

Рідне слово. 1905. Поезії : Волинські спогади. Сонет. Пісні минулого. Хустина. Прощання. Ніяково. Пророк. До кобзаря. Рідне слово. Українська муза : Поетична антологія : у 12 вип. К., 1993. Вип. 5. С. 458. С. 450-459.

Олена Пчілка

СЛОВО (уривок)

Рідна мова повинна міцно стати на ноги у всіх сферах життя і діяльності українців. Авторка закликала українців пробудитися від багатолітнього рабства, котре витворило

таку «податливість», показати свою національну гордість і гідність. У поезії «Слово», вперше надрукованій у «Рідному краї», Олена Пчілка писала:

...По широких степах,
По зелених гаях,
Під убогими стріхами люду
Розпочніте лишень
Голосніше пісень,
Щоб луна покотилась усюду!
Щоб у хатах малих і в палатах бучних,
Моє любеє слово кохали,
Щоб юнак молодий
І школярик малий
Храми слова мого будували!

О.Пчілка
Слово. Рідний край. 1908. № 7. С. 4

Олена Пчілка

УКРАЇНІЗАЦІЯ ШКІЛ (уривок)

Було б безглуздя сподіватися на одностайне відстоювання права української мови увійти школи, адже дуже довго наша Вітчизна перебувала в неволі, «через те сама думка у багатьох українців перетворилась. Раби після довго неволі одвикають од волі і їм якось чудно їй подумати, як се вони можуть стати вільні! Отже, багатьох інших людей одвикло од тієї думки, щоб наше слово (хоч воно ще й живе в народі, хоч воно й рідне їм, хоч воно має й свою літературу) мало право увійти і в школу!».

І все ж таки – нове життя бере своє! Все ж таки та думка про законне право краєвої української мови, думка, що була кинута між кращими українськими людьми, як добре зерно в добру ріллю, не вмерла, не затоптана ворожими ступнями. Вона жива і пробиває собі путь під світлом і теплом насталої волі. <...>

Одно з найбільш болючих питань, для нас, українців, є шкільне питання, питання життя або смерті українського народу... Кожна окрема людина, тим більше кожен народ, має загальнолюдське право розгортати свої природні національні сили, має право вчитись у своїй національній школі.

О.Пчілка
Українізація шкіл. Газета Гадячского земства. 1917. № 83. С. 1–2.

З АВТОБІОГРАФІЧНОГО НАРИСУ ОЛЕНИ ПЧІЛКИ² (уривок)

Виростали ми під чином двох течій: української, простонародної і російської, панської. Українська течія – се було наше природне оточення з найменших літ: се були наші няньки, вся наша двірська челядь і її діти, та й вся гадяцька й повітова людність, що мала взаємини з нашою сім'єю чи нашим двором. <...>

Українсько мова й, так би сказати, українська етнографія були нашою природженою течією. А полтавська людність в ті часи зберігала, звичайно, всі українські особливості ще значно краще, ніж тепер. Багато особливостей у мові, співі, убранні, в побиті, що їх уповні треба тепер пізнавати в книжках, - уся та «котляревщина», була тоді жива, свіжа.

З автобіографічного нарису Олени Пчілки.

Іра Агеєва, Ірина Борисюк, Оксана Пашко, Олена Пелешенко, Ольга Полухович, Оксана Щур. Бунтарки: нові жінки і модерна нація. Київ: 2020. С. 60. 368 с.

Олена Пчілка

УКРАЇНСЬКІ НАРОДНІ ЛЕГЕНДИ ОСТАННЬОГО ЧАСУ

Український етнограф, дослідник народної духовної творчості, зокрема народної української легенди й пісні, мав нагоду останніми роками здобути великий знадібок для свого пошукування й наукового досліджу.

Маю на увазі ті українські легенди й пісні, що зложено на Поділля та в сусідніх краях. Вони торкаються подільського села Калинівки та "Йосафатової долини" (так прозваного урочища - теж подільського). Тих пісень і особливо легенд утворилося так багато, що всякий, навіть не спеціаліст-збирач таких творів, міг-би зібрати їх ціле г'роно, живучи близько, або лише по сусідству з тією подільською місцевістю, бо тими творами народної фантазії було сповнене все околом; при кожній хоч-би випадковій розмові з місцевою людиною можна було почути скільки легенд заразом, - вони сповняли, можна сказати, саме повітря, ідучи від окала народнього, селянського, можна сказати, саме повітря, ідучи від сягаючи в круги міські, „інтелігентські".

Нагода для етнографа надто цікава. Отже було-б неприємно, коли-б наші етнографи, яко дослідники теж і духовного народнього життя, не звернули уваги на спогадані твори народньої думки й уяви. Ба, тут і вчений може знайти собі деяку науку.

Справді, як часто бува, що етнограф спиняється над якимсь давнім переказом, чи піснею, міркуючи собі, та шукаючи їх забутого джерела, досліджуючи ту вже неясну путь,

звідкіля пішов той чи інший твір і який можна знайти зв'язок його з іншими подібними творами. А ось тут, на очах, виникла, склалася ціла велика збірниця народніх словесних творів зовсім відомого походіння, з новим собі однак і пережитки давніші, сліди давнішого образу і мрії.

Надто широка, змістовна й барвиста царина для спостереження!

Всі спогадані легенди мають походіння релігійне, містичне, гуртуються коло христів, що стояли близько села Калинівки та того урочища, недалеко від іншого, теж подільського села Голичинців, так званої "Йосафатової Долини"³.

Само пошанування придорожніх христів, яко показних символів, подоби́зні розп'яття Ісуса Христа, що за євангельською легендою постраждав і прийняв смерть на хресті за гріхи всього світу, - і в нас дуже давнє. Хрести ставлено й на Україні, ставлено з давніх часів не тільки на могилах, а й взагалі на показніших місцях, - біля церкви, чи на роздоріжжі, на "перехресній дорозі", - де одна дорога перетинає другу, - чи й просто при дорозі, десь на горбочку, чи біля криниці, або-що. Ще й тепер можна бачити, особливо на Україні Правобережній, ті високі, показні хрести, так звані «фігури». Здебільшого той хрест бува оточений тесовою огорожею, часто має над своїми раменами дашок, від негоди; на хресті бува намальоване розп'яття, або хоч речі, уважані належними до його, - спис, цвяхи, терновий вінець, або й вироблени з бляхи, чи намальований півник, - давня мітологічна емблема воскресення; инколи бува прибита на хресті бляшана табличка, з витиснутими на ній трицятьма кружечками, що мають знаменувати "30 срібняків Іудових"; часто на хресті висить шита полотняна хустина, або рушник-дарунок щирої жіночої руки.

В місцевостях багатих на камінь, як то особливо бува подекуди на Правобережжі, становлено й кам'яні хрести. Стоїть той хрест на високому підмурівку, на місці якогось побоїща, або яко пам'ятка про надто тяжку пошесть, що спричинила великий помірок між людом. Минає час, іде в непам'ять, з якої причини поставлено той помник; камінь, стоячи довгі роки, обріс мохом, підніжок його вростає в землю, а той хрест все будить думку про щось поважне, таємне...

З "фігурами", тими показними придорожніми хрестами, ведено на Правобережній Україні, підчас „обрусіння", від початку 60-х років минулого століття, велику боротьбу, з руки уряду: уважано бо, що ті "фігури" знаменували розпросторювання польщизни й католицтва в цьому краю; але то було марне обвинувачення, бо й ці придорожні показні хрести ставлено в слов'янських краях, отже й на Україні, ще з давніх давен, від часу перших впливів християнства на слов'янщину.

Християнські хрести, будучи сами символом, належним до стародавнього, євангельського міту, - смерть на хресті бога-чоловіка і його воскресення, - давали привід до утворення розмаїтих легенд з таємничим, чудовним змістом. Тим паче можуть виникати легенди про чуда, коли народня думка була особливо збентежена, нахилена в бік надзвичайного, коли в людності прокидається особливо нервовий, підвищений настрій.

Такий особливо бентежний настрій збудився останнім часом в українській людності, в самій глибині її, коли прийшла до неї близько і так раптово критика, гостро-супротивна самій основі релігійності і побожної обрядовості народньої; такий критичний погляд, зрозумілий думці освічених, не міг раптом опанувати думку народню, ще цілком вірну світоглядові первісному, з тим острахом перед незрозумілими грізними силами природи, та з тим пошануванням до здавен вимріяних теж боговищ лагідних, що їх сподівано було вмилоствити людськими благаннями та поданнями. Люди, значною мірою освічені, що вже побували під повітом тверезої раціоналістичної думки, перейнятої з книжок, або від близького впливового оточення, легше залишають спогадану первісну віру й засновану на тій вірі обрядовість, почуваючи в душі лиш спогад про дитячі літа, спомин огорнутий в пізніший вік лише чулою поезією минулого; а що-ж казати про зовсім неосвічену думку людей, майже не зачеплених культурою, не звичних до раціоналістичного міркування, цілком підлеглих світоглядові первобутньому! Таку думку занадто разить раптовий наступ нового, цілком незвичного світогляду, оголомшує і спершу будить навіть ретельнішу прихильність до світогляду давнішого, до звичних образів, що той світогляд породив і викохав.

Додаймо до цього вагу тих злигоднів, тих сутужних життєвих обставин, що судилися нашому людові останніми часами, з тим голодуванням та іншим лихом, що довелось пережити нашій людності.

То-ж і шукалося ратунку від лихої дійсности- в царині мрій, в тому, що утворила давня віра в силу божу, єдину "порадницю добру".

З того всього - й виникла величезна скількість легенд, що снувалися останнім часом на Україні, легенд про всякі чуда.

Як вже сказано, дві містини на Поділлі стали осередками релігійного зворушення, вибухів давньої народньої віри в чудодійні явища, власне в чудотворну силу христів під селом Калинівкою та в "Сафатовій Долині".

Первісна легенда, що з неї пішли всі інші, говорить:

"Стояв під Калинівкою, при дорозі, хрест; на тому хресті було розпяття. У той хрест вистрелив один збитошник і потрапив як раз у розпяття; з тієї рани поллялась кров і все йшла, точилася по хресту. Прийшла божа-мати, обмивала рану сльозами, обтирала

своїм волоссям, а кров усе точиться помалу. Стали люде ходити до того хреста і которі щиро молилися, то над ними робилося чудо сліпі ставали видющими, хорі видужували. А з тих сліз божої матери - стала криниця".

До цієї легенди прилучається багато інших, додаткових. Ми ще зустрінемося з ними далі.

Друга, теж основна легенда, належна вже до "Сафатової Долини", така:

"В долині пас пастух череду, - не малий хлопчина, а вже чоловік літній. Одного разу хотів він зачерпнути собі води з криниці, - коли бачить, аж у воді видно якусь постать. Пастух озирнувся й побачив, що біля його стоїть якась жінка чи дівчина, - з розпущеним волоссям, у золотому вінці.

"Набирай собі води, каже та жінка пастухові, а я пожду он того подорожнього, що йде. Справді, підійшов якийсь подорожній з ціпком і стали вони розмовляти проміж собою, а пастух слухає.

„Ходив я по світі, - каже подорожній,- бачив проміж людьми багато всякого лиха! Дуже не по правді живуть люди, - кривдять, убивають одно одного, багато крови розливається! Треба людей покарати, наслати на їх усяку пошесть, щоб погинула хоч-би й половина люду. - Ні, шкода людей! - каже на те жінка: - зостануться батьки-матері, малі діти, будуть плакати, журитися!" - „Ну, то наслати на людей недугу, щоб хоріли та боліли", - каже подорожній. - „Ні, шкода!" - знов говорить жінка: - люди будуть мучитися, нарікати. Краще - творити чуда на землі, щоб люди бачили божу силу, - може, покаються, перестануть у гріхах жити". - „Добре!" - сказав подорожній: - нехай будуть чуда, людям на науку. А ти, чоловіче, йди й проповідуй, щоб люди знали". І зникли обоє. Пастух тоді розібрав, що то була мати божя й Сус Христос; пішов між люди й став розповідати, що таке й таке було. Люди поставили хреста коло криниці. Ото-ж і був самий перший хрест у тій долині, а потім становили, приносячи з близьких і дальших околиць, інші хрести. Люди й тепер усе йдуть та йдуть і несуть хрести"⁴.

Єсть багато варіанті (одмін) цієї легенди. В інших розповідях говориться, що перше не було ніякої криниці в тій долині, де пас пастух; аж прийшла діва Марія, попросила в пастуха води напиться; він сказав, що пасе в тій долині вже сім літ, а води ніякої не бачив; тоді мати божя сказала: а ось-же тобі криниця! - Пастух глянув і побачив, що близько того місця, де стояла мати божя, бігла з -під пагурка вода і стала криниця.

В обох легендах, про Калинівський хрест про "Сафатову Долину", - знаходимо поєднання образу діви Марії з криницею. Мітологічний образ дуже давній. Ще колишні мітолога (між ними й наш славно-звісний учений Потебня) тлумачили, що це поєднання

єсть образ - належний до сонячного зміту: діва знаменує собою ранішню зорю, що "виводить" сонце, а джерело, і криниця, ознаймує досвітню росу.

В наших піснях, особливо обрядових, можна знайти багато таких місць, що мають у собі ту саму подобищу, образи того-ж давнього міту.

Ще одна подільська легенда, - що має багато варіантів, - кінчається «чудом калинівським», але головний зміст її - дуже давній.

Легенда ця - така:

"Жила собі одна вдова і був у неї син. Як той син оженився, то дуже не злюбив матір; так вона йому спротивилась, що він не хотів на неї й дивитись. На святий-вечір син сів з своєю жінкою вечеряти, а матери не кличе, - вона сидить собі на печі та плаче... Коли це приїхав якийсь подорожній чоловік. Увійшов у хату, привітався, та й каже: - Що це ви тільки вдвох вечеряєте? хіба в вас така мала сім'я? - Ні, одказує син, - єсть у мене ще мати, але вона так мені обридла, що я не хочу її бачити... Був-би радий, коли-б і зовсім позбутися її! - Коли так, - говорить на те подорожній, - то віддай мені свою матір, я візьму її собі. - Добре! - каже господар, - бери! я ще й радий буду. - То поможи - ж мені зсадити її з печі, та довести до мого воза, - каже подорожній. Стяг син матір з печі, взяв її на оберемок, виніс на двір, хоче посадити на віз, - аж ніяк не можна одірвати матері від себе! Отак син і носить її з нею увесь час. Та прочув він про калинівське чудо і вже іде до Калинівки. Як прийде до того хреста, як помолиться щиро, та спокутує гріх свій, що не шанував рідної матери, то бог простить йому і зійме з нього кару"⁵.

Думку про повин всякої людини шанувати матір - знаходимо часто в нашій народній словесності, -- хоч-би й у піснях, починаючи з так званих "співів духовних", далі - в колядках (Христос дає діві Марії ключі від раю і дозволяє випустити всі грішні душі, окрім тієї, „що рідну матір налаяла, а як не налаяла, то хоч подумала"); тую-ж гадку зустріваємо і в наших думах кобзарських (в думі про бурю на Чорнім морі, в думі про Івана Коновченка) і в давніх піснях побутових. Отже в поданій легенді, прилученій до теми новітньої, до сподіваного чуда біля Калинівського хреста, зустріваємо знов поєднання змісту давнього з творчою мрією найсвіжішою.

Ту-ж саму особливість, досить цікаву для етнографа, знаходимо і в цій легенді:

"Єдна вбога вдова сіяла хліб на своїй нивці; хоч пора була вже пізня для сіви, та бідна вдовиця не могла впоратися раніше. Коли приходить якась жінка і просить у вдови напитися води. Вдова каже, що в неї нема води, а що вона може принести напитися. Принесла вдова води, потім досіяла нивки. На тому місці, де з'явилася невідома жінка, стала криниця. Коло тієї криниці поставили хреста, а потім люди становили ще й більше хрестів, а як не ставало вже місця, то взяли половину вдовиної нивки, а вдові дано

півнивки в іншому місці. Коли вдова посіяла жито на тій смужці, то воно через три дні зійшло, а ще через три, добі й поспіло, а як люди звезли той хліб до вдовиного двора, то стало його вдові з дітьми на скільки літ". -

Цікаво порівняти основу цієї легенди, - вдовине сіяння, - з давньою нашою піснею "Ой у полі та буйний вітер віє, а там удівонька та пшениченьку сіє". В пісні теж - чудодійне зіходіння вдовиного хліба на полі, лише без пояснення через що тєє чудо сталося; той, хто склав пісню, тільки просить: „ой уроди, боже, та пшениченьку яру, на вдовиних діток, та на вдовину славу". В легенді-ж тєє чудо з житом сталося за вдовину добрість, та за те, що вдовине поле пішло під святобливу річ, хрести. Власне це й зв'язує давній з міст легенди з новим кінцем.

Отакі ті легенди про хрести в двох подільських місцевостях, та про чуда коло їх.

Звичайно, можна було-б вказати відповідні твори, чи одміни їх в творчості інших племін, ближчих, або й дальших, але така мандрівка по тому безкрайому морю, що зветься порівняльним фольклором, повела-б нас далеко за межі нашої розвідки, - а місця для неї маємо в книжці дуже мало. Отже говоримо лише найголовніше.

Остання подавана легенда приходитьсѧ вже не до Калинівки, а до „Сафатової Долини", спогаданого урочища при подільському селі Голичинцях. Легенда хоче ніби пояснити самий початок тієї справжньої, життєвої події, - як почалося приношення й ставлення в тій гарній подільській містині великого числа хрестів. За яким часом, власне за один 1923-й рік, з'явилося тих хрестів у долині - сила! Невідомо, кому першому прийшло на думку назвати ту долину з хрестами - Йосафатовою. Як звісно, христїянська легенда каже, що в Йосафатовій Долині мають зібратися всі "померлі душі" на "страшний суд", і там має бути дано вирок, которій душі в раю пробувати, а которі й "у пекельних муках конати". Чи ту легендарну "долину мертвих" мав нагадати цілий ліс великих і малих хрестів, що став за селом Голичинцями, наче якесь кладовище? .. Невідомо! Тільки назва встановилася міцно і, може бути, житиме довго...

Подам деякі побитові подробиці у справі з хрестами.

Приносіння до "Сафатової Долини" хрестів і ставління їх там було "офірою", побожним поданням - і поданням великим. Справді бо, не мала то річ - принести хреста на своїх плечах за скільки десятків верстов, або й більше, а власне так нести хрести обрікувалися люди. Вмовлялися і йшли громадками, меншими й більшими. Нових прочан звали "поклонниками". Уважано, що вони підчас "походу" з хрестами повинні поводитися чемно, надто пристойно. Навіть молоді хлопці й дівчата повинні були в дорозі їсти пісне, без-пуття не сміятися, не правити пустих теревенів, навіть не лущити насіння (!). Тим паче повинні були всі "поклонники" мати „чисте сумління", - ніякої кривди нікому не чинити,

бо коли хто цього не додержував, то й хрест його (мовляла одна легенда) ставав трухлявий і не міг бути поставлений.

Перед виходом з хрестами, поклонники справляли обіди для дітей, чи для старців, або й подавали обід в'язням у в'язницю. Цікаво зазначити, що коли з якого села вирушав похід з хрестами, то гуртувалася „община" (власне так вона і звалася) - що орудувала і збиранням вкладок, і влаштуванням обідів, і взагалі всією справою походу.

Мені трапилось бачити в однім невеличкім подільськім місті, як вирушала з хрестами валка поклонників. Це було в-осени 1923-го року.

Пішла чутка, що ось за скільки день, у ближчу суботу вирушатимуть з хрестами. Я й пішла подивитись, які то саме хрести і яка то вся тая орудка буде.

Хрести принесено було з близької околиці ще на-передодні і вони стояли в церкві, якійсь безприходній, на старому, вже залишеному кладовищі. Біля церкви, на цвинтарі, де тільки було місце між могилками, стояли й сиділи учасники походу, прохачі й так собі споглядачі тієї невеличкої урочистости, которі не могли вміститися в невеличкій, вже зовсім повній церковці. З неї, через відчинені двері, доносився спів, видніло тихе сяєво свічок, - саме йшла одправа. Поступити далі порога було неможливо, але й з-окола, в низькі, великі вікна, було видно середину церкви. При стінах стояли принесені хрести. Службу правив дуже старий, зовсім сивий священик. (Тепер вже, кажуть, його нема на світі).

"Хресту твоєму поклоняємся" ... підспівували за священиком охочі миряни. Дехто провадив і під вікнами. Дві "ветхі деньми" бабусі теж щось шепотіли, сидячи під стіною.

Година була холоднувата. Хоч не була ще пізня осінь, але віяв різкий, холодний вітер, і мене здивувало, що дівчата, навіть підлітки, були не нап'яті хусточками, лише в маленьких віночках з барвінку, поверх розпущеного волосся: Однак учасники й учасниці урочистости були, очевидно, в кращій, святковій одежі.

"Панів" не видно було зовсім, - все дрібніший міщанський люд, та селяни з передмістів.

Одправа в церкві скінчилася. Юрба заметушилась. Якись уже літні статечні господині, що принесли з собою страву в горщиках, хліб, пироги, та поцяцьковане ягідьми "колево" в полумисках, лаштувалися де можна було 'проміж могилками й кликали своє товариство попоїсти. Якимсь дітям і дідкам давали теж пирогів, колачів, призволяли й тих, що не підходили ближче, а сиділи осторонь, прищулившись десь під стіною, та дожидаючи походу з хрестами.

Попоїли на-дорогу. Все прибрано, дещо зложено на підводу, що мала йти за "поклонниками". На возі сидить дівчинка, - казали, крива на ногу, - либонь її везено на прощу в надії на чудовну пільгу...

Пора рушати. Дзвонять на дзвіниці у малий, але голосний дзвін. Виносять хрести з це ркви. Тепер можна добре роздивитися на ті хрести: всі вони досить великі й розмаїтні, оздоблені шитими рушниками та стьожками, образками, віночками, хоч із пізніх квіток, та з запашного зілля; на деяких хрестах єсть і малювання, - здебільшого розпяття, або й образ Марії з немовлятком.

Учасники походу беруться за хрести, коло більших, тяжчих дубових хрестів по скілька душ, бо дорога-ж не близька, - верстов 70 до місця подорожи!

Рушили до брами. Залунав спів "Спаси, Господи" ... Я пильно прислухалася до змісту того співу. Відомо, що той зміст був колись такий "монархічний". Але тепер співано ту пісню так: „Спаси, Господи, люди твої і благослови достояніє твоє; побіди народу українському на супротивнії даруй!"

Ось похід уже за брамою; співаючи, береться він дорогою вгору. Позостала юрба дивиться йому вслід...

Дорога не дуже кальна; хоч напередодні була злива, але земля вже стужавіла і ноги ступають під тягарем твердо. Однак осінній вітер буйно тріпає дівочі коси. Дарма!

Ось уже похід зник десь на обрії. Всі розходяться, думаючи кожний свою думку.

Таких походів вирушало на Правобережній Україні багато. Ішли й з дальших країв; казали, що несено хрести й з Курщини, та з Дону. Рух був великий ! Можна сказати, що рідко який куток на Поділля, на Волині, або й на Київщині , не прилучився сьак чи так до того руху, - всюди творячи безконечні, найрозмаїтніші легенди.

Цікава річ, що в тих розповідях не помітно ні релігійного, ні племінного цурання:

Ось легенда про те, як біля хреста Калинівського вигоїлась і дитина чужої віри: „одна жидівка прийшла до хреста з своєю сліпою дитиною; помолилася щиро - і дитина стала бачити".

Ось друга легенда:

„Ішов похід з хрестами через одно містечко. Поклонників не хотіли пускати. Аж тут хрест на костелі (католицькому) схилювся додолу, аж до самих хрестів. Тоді поклонників пустили через містечко і вони пішли своєю дорогою".

Хрестів приношувано все більше й більше. Легенда каже, що було їх в самій Сафатовій Долині скілька тисяч. Пішла чутка проміж народом, що треба стільки й стільки хрестів (хто казав - 5 тисяч , хто -10 тисяч). Тоді, мовляли, буде якась переміна і людям стане легше жити на світі.

Віра взагалі в чудовні явища ширилася без кінця. Виникали легенди про відновлення хрестів, образів, церков. Пішли навіть легенди про антихриста: хто казав, що він швидко народиться, а хто - що вже й народився.

Чималий був рух релігійної думки, простодушної, але ревної. Це був психологічний момент дуже цікавий і з життєвого, і з наукового погляду.

Як вже сказано, тому рухові народньої думки в напрямку релігійному - дивуватися нема чого. Та й хіба тільки в "простому народі" живе то й нахил до містичного, таємно-чудовного? Чи не вірить ще й тепер значна частина нашої інтелігенції в усяких ворожок, ворожбітів, хіроманток та хіромантів, обранців таємних духів, провидців" ще не дослідженого обсягу"? Тут теж іще далеко не позбута віра у всякі чуда "потойбічного" світа. Та чи давно, навіть у колі інтелігентів, що вважали себе за найпередовіших, процвітала й знаходила собі прихильників - „теософія", і найвидатніші корифеї того кола читали прилюдні доповіді про „шування бога", про царину "трансцендентного та "трансцендентального"? Отже царина таємничого, „невідомого" , має велику силу й над багатьма людьми освіченими.

Окрім легенд, велику увагу мають будити в етнографа і пісні, утворені й співані підчас походів з хрестами, окрім давніх церковних співів - „Христос воскрес", „Хресту твоєму поклоняюся "й інші. Н. Дмитрук записав скільки тих ново-зложених релігійних пісень. Ці пісні пройняті таким самим релігійно-містичним духом, як і легенди, говорять про діву-Марію, про янголів, але з примішкою толкування на особливий лад сучасних життєвих подій. Тут теж можна знайти широке поле до порівнювання.

Мелодії цих нових духовних співів мають привабити велику увагу наших знавців народньої української музики. Мелодії їх - своєрідні й відрізняються не тільки від церковних, та від звичайних побитових пісень, але й від "співів духовних", кобзарських та лірницьких (а вже й ці співы мають у собі мелодійні суцільки - своєрідні). У всьому тому треба розглянутись уважно.

Пчілка Олена

*Українські народні легенди останнього часу. Етнографічний вісник.
Українська Академія Наук ; Етногр. коміс. ; Українська Академія Наук. Гол. ред. :
Лобода А. М. Гол. ред. : Петров В. П.
Київ : Друкарня Української Академії Наук, 1925. С. 41-49.*

Примітки

1. З автобіографічного нарису Олени Пчілки. Іра Агєєва, Ірина Борисюк, Оксана Пашко, Олена Пелешенко, Ольга Полюхович, Оксана Щур. Бунтарки: нові жінки і модернанація. Київ: 2020. С. 60. 368 с.
2. Кажуть теж – «Сафатова Долина», «Сафат-Долина» , або, по-іншому – «Сапат-Долина».

3. Цю й попередню легенду, про калинівський хрест, чула я в м. Могилеві на - Дністрі, від однієї місцевої жінки, що торгувала молоком. Прошу не шукати в цих переказах якихсь особливих діалектичних подільських одмін, бо коли я слухала ті розповіді, то записувати було не зручно, та й взагалі для мене, на той раз, діло було не в діалектичних відмінах розповідей, а лише в з м і с т і їх. Отже переказую подільські легенди, так-би сказати, „загальною“ українською мовою, не зазначаючи дрібних особливостей самої вимови, -- (та їх у Могилеві я й не помічала), - а хіба тільки вподаючи одмінні слова, такі як "полялась" кров, замість , по-нашому, по-полтавському, «полилась кров».
4. Записано в Могилеві над Дністром, від поденщиці-селянки.

ПОПОВИЧ МИРОСЛАВ ВОЛОДИМИРОВИЧ

(1930-2018)

філософ, педагог, гуманіст, громадський, культурний і освітній діяч

Народився 12 квітня 1930 року в м. Житомирі. Батьки були вчителями мови. Навчався в м. Житомирі. У 1953 р. закінчив філософський факультет Київського університету ім. Т. Шевченка. З 1953 по 1956 рр. працював учителем і директором середньої школи у с. Золотий Потік Тернопільської області. У 1956-1959 рр. М. Попович вступив до аспірантури Інституту філософії АН України й відтоді до останніх днів свого життя залишався його працівником. Тут він захистив кандидатську дисертацію «Ірраціоналізм у сучасній французькій філософії» (1960), згодом докторську дисертацію «Філософський аналіз мови науки» (1966). Від 1968 р. – завідувач відділу логіки і методології науки цього Інституту, член-кореспондент (1992), доктор філософських наук, професор, заслужений діяч науки і техніки України (2000), лауреат Національної премії ім. Т. Шевченка (2001). Від грудня 2001 і по 2018 рр. – директор Інституту філософії імені Г.С. Сковороди НАН України, гол. редактор наук. час. «Філософська думка», академік НАН України (2003), один із засновників Народного руху України (1989).

В умовах «пострадянських трансформацій» виступав в пресі, на радіо і телебаченні, всеукраїнських й міжнародних форумах, політичних ток-шоу з найпекучіших питань поступу українського суспільства, державного будівництва та консолідації українського народу (1991).

У праці «Григорій Сковорода: Філософія свободи» (2007, 2008) здійснив модерну реконструкцію світогляду та світорозуміння Г.Сковороди, змалювавши доробок мислителя в історичному діапазоні його життєдіяльності та великих духовних зрушень епохи.

В 2009 році опублікував ґрунтовне дослідження, де на широкій джерельній базі розкривається філософська глибина, велика естетична сила української культури в усьому її тематичному й жанровому багатстві.

Основні праці: «Нарис історії культури України» (1998), «Червоне століття» (2005), «Культура: Ілюстративна енциклопедія України» (2009), «Київська філософська школа як предмет дискусії. Інтерв'ю Мирослава Поповича» (Філософська думка: український науково-теоретичний часопис, 2015), «Філософія свободи» (2018) та ін.

Мирослав Попович

СМИСЛ І СВОБОДА

Зіставлення смислу і свободи може здатися парадоксальним, але насправді воно є цілком природним, якщо ми згадаємо, що пара понять «сигнал» та «інформація» зіставна з парою понять «знак» і «смысл». А інформацію стосовно певної дії вимірюють зменшенням невизначеності вибору цієї дії. Отже, про інформацію можна говорити лише там, де є певний вибір і певна свобода вибору, передумови та результати якого характеризує певна невизначеність.

Виникає питання — вибір якої дії мається на увазі? Якщо ми залишаємося в рамках логічного аналізу, то йдеться про інтелектуальні дії, але не тільки. Якщо звернутися до класифікації мовленнєвих актів, наприклад, Серля та Вандервекена, то в комунікації можна виокремити не тільки когнітивні дії. Узагальнюючи цю класифікацію, можемо говорити про три групи комунікативних актів: 1) повідомлення асертиви; 2) спонукальні дії (сугестиви, тобто заохочення або команди); 3) експресиви — акти, що мають на меті вираження внутрішнього стану комуніканта. В кожному з цих різновидів мовленнєвих дій є своя власна діяльність зі своїми власними критеріями прийнятності та невизначеностями, які можуть бути мінімізованими завдяки певній інформації, яка надійшла з певним сигналом, або завдяки сприйняттю певного знака, який має певний смисл. Виникає питання, чи «міститься» цей смисл якимось загадковим чином завжди у знаку, чи його кожного разу створює ситуація. Відповідно різні теорії смислу можна класифікувати, спираючись на презумпцію апріорної *осмисленості* та презумпцію апріорної *неосмисленості* знаків та знакових систем. У цьому суть полеміки Фреге та Гільберта з приводу основ математики, це стосується й філософії науки та — загальніше — філософії культури.

Визначень поняття «культура» дуже багато, але серед конкурентних дефініцій можна виокремити два типи, ґрунтовані на різних підходах.

Дескриптивний, або історичний підхід. З цього погляду культуру розуміють як сукупність усього зробленого людиною. Цей тип визначень зазнає критики, оскільки не все, що створено людиною, ми згодні вважати культурою (наприклад, можна говорити про культуру катувань, але чи є це насправді культурою?). Проте «заперечення» такого роду можна «заперечити» тим міркуванням, що йдеться не про відповідність культури певним нормам, а про реальність. З цієї точки зору виходить історія культури, яка описує всі наявні в минулому нормативи, не питаючи, які з них добрі, а які злі. Звичайно, тут виявляється небезпека релятивізму, коли все — і добро, і зло — виявляється суб'єктивним і відносним.

Приймаючи історичний підхід, ми смисл соціальної (культурної) події зводимо до генези цієї події, до історії. Можна обрати в рамках цієї парадигми симетричний підхід: визначити смисл події як сукупність наслідків, що їх вона мала (або матиме) в історії. Смисл події (вчинку) перетворюється таким чином на елемент причиново-наслідкового ланцюжка, свобода та вибір зникають, людина перетворюється на річ серед речей. Зникає різниця між юристами та злочинцями — адже саме ці дві групи людей найкраще знають право і керуються його нормами, хоча з різними цілями. З'являється парадокс євангельського мага Симона, гріх якого полягав тільки в тому, що він хотів мати прерогативи церковного владики за гроші (і «серце його було неправим перед Богом»).

Нагадаю, що згідно з Карлом Мангаймом «історицистський» підхід властивий «консервативному стилю мислення».

Нормативний підхід. Культура з цієї точки зору є сукупністю норм і цінностей. У результаті за такого підходу аналіз нормативних структур підводить до висновку, що культура має, так би мовити, моральноетичну серцевину. Смисл події (вчинку) з цього погляду визначають через зіставлення не з історією, а із сукупністю принципів. Згідно з Мангаймом, «ліберальний (і революційний) стиль мислення» полягає в підході до реальності як сукупності *можливостей*, а не даностей, таким чином, реальність як історія є реалізацією принципів.

Такий підхід вимагає постулювання певних вихідних (абсолютних) норм і цінностей. На яких підставах приймають ці вихідні принципи, залишається неясним.

В логіці та філософії науки нормативний підхід породжує проблему аналітичного та синтетичного. Проблема полягає в тому, що статус істинного знання одержує лише аналітичне, воно ж тривіальне за визначенням (не несе нової інформації, тавтологічне). Відповідно життя за принципами є найкращий спосіб життя, але воно не має смислу.

Зазначена подвійність є одним з виявів глибокої суперечності в підході до буття взагалі: чи належить розрізняти буття як *даність* і буття як *можливість* та змушеність, або *належнісність* (рос. «долженствование»).

Для того, щоб проблематика соціального та морально-правового характеру була яснішою, варто звернутися до аналогій з логікометодологічного аналізу, який спирався на більш-менш надійні теоретичні конструкції. Впродовж кінця XIX та всього XX сторіччя в методології науки конкурували різні моделі наукової теорії, і дискусії між їхніми прихильниками досі обертаються навколо тих самих нерозв'язаних проблем. Я хотів би зазначити два досягнення логічного та лінгвістичного аналізу, які мають стосунок до обговорюваної проблеми: програму Гільберта з теоремами про неповноту формалізації, які

цю програму обмежують, та поняття про поверхневу та глибинну семантику, реалізоване в лінгвістиці.

З плином часу не меншає значення програми так званого формалізму Гільберта, хоча такі фундаментальні досягнення, як теорема Геделя про неповноту достатньо багатих формальних мов, істотно обмежують можливості цього наукового проекту й позбавляють його надто універсальних претензій. Суть програми Гільберта полягає у введенні поняття про «реальні» та «ідеальні» елементи математичних теорій. Серед елементів, прийнятих у теорії, є реальні, яким можна знайти відповідники у певних речах чи подіях у досвіді, та ідеальні, яким ніщо у досвіді не відповідає. «Ідеальні речення не є фікціями. Їх не розглядають як змістовні повідомлення, вони є лише “ідеальними образами нашої теорії”». Природно, до них не застосовні змістовні засоби міркування, звичайні закони логіки... Ми не можемо відмовитися від висловлювань про ідеальні елементи, якщо хочемо зберегти класичну математику в усьому її обсязі. Проте саме використання абстракцій та ідеалізацій призводить нас до висловлювань, яким ніщо не відповідає в дійсності не лише в тому розумінні, що в дійсності немає конкретних об'єктів або сукупностей із зазначеними властивостями, але й у тому розумінні, що такого роду об'єкти в принципі існувати не можуть, не можуть бути побудовані, навіть якщо абстрагуватися від матеріальних, просторово-часових можливостей їх побудови»¹.

Можна залишити відкритим питання про те, як саме *реальні* елементи теорії стосуються царини досвіду. Але головна таємниця абстрактної теорії полягає не в них, а в тих елементах, які Гільберт назвав ідеальними. Саме *ідеальні* елементи містять вільно сконструйовані припущення та ідеалізації, які дають змогу робити найсміливіші кроки в теоретичному поступі. І водночас вони є найнебезпечнішим елементом пізнання, оскільки з ідеальними об'єктами пов'язані найдалекосяжніші та найфантастичніші припущення. Щоб не припуститися помилок, слід бути максимально обережним з ідеальними об'єктами. Цьому слугує запропонований Гільбертом так званий фінітний метод міркувань. Зазначу, що з огляду на «презумпцію неосмисленості» до формалізму Гільберта ближча теорія смислу (значення) Вітгенштайна (*meaning as use*).

До найвагоміших відкриттів логіко-лінгвістичного аналізу належить теорія поверхневої та глибинної семантики. До необхідності розрізняти поверхневий та глибинний рівень мовних структур призвела побудова формальних моделей у генеративній лінгвістиці. На поверхневому рівні описують конструкції конкретних етнічних мов, натомість глибинний рівень є універсальним для всіх мов певного типу. На глибинному рівні формують певні категорії та конструкції, з яких уже за спеціальними трансформаційними правилами виводять структурні засоби, наближені до реального

мовного втілення. Проте різні типи мов мають свої глибинні семантики, пов'язані так чи так зі світоглядними уявленнями. Перехід до мовного оформлення думки вимагає не тільки побудови повідомлення згідно з правилами глибинних структур, але й подальшого використання специфічних для певної мови структурних правил — фонологічних, морфологічних, синтаксичних та семантичних. Важливо, що ці структури не є однопорядковими — глибинні мають безпосередній стосунок до вираження смислу повідомлення, поверхневі ж слугують безпосередньо завданню зрозумілості повідомлення для носіїв цієї мови.

Саме в глибинній семантиці можна виокремити такі елементи, які аналогічні «реальним» та «ідеальним» у концепції Гільберта, — припущення, які заздалегідь не мають безпосередніх відповідників в емпіричній реальності, але слугують практичній застосовності мови і являють собою схему пояснення дійсності.

З цієї точки зору можна підійти до аналізу особливостей європейської цивілізації. До європейської цивілізаційної спадщини належать певні уявлення про правову особистість. У понятті правової особистості реалізована філософія свободи та відповідальності, яка співвідносить смисл індивідуальної дії з принципами суспільного буття. Як зазначав історик і теоретик права В. Леонтович, корені лібералізму сягають античності, й до його сутності належать такі цілком чітко вироблені поняття, як *правова особистість* та суб'єктивне право (насамперед право на приватну власність)².

Сутність римських уявлень про правову особистість з точки зору, яка нас тут цікавить, проаналізував французький соціолог та етнолог Марсель Мос. На відміну від психологічного «Я», наявного в усі часи у всіх людях усіх культур, на певній стадії розвитку з'являється поняття *особи* (латиною *persona*), що є у певному розумінні ідеальним абстрактним об'єктом. Особа — це немовби двійник, дзеркальне відображення реальної особистості в системі суспільних відносин, немовби концентрований вираз *ролі*, яку ця особистість відіграє в суспільстві. Саме ця постать-роль є суб'єктом правових і моральнісних вчинків реальної людини.

«Особа» Моса дуже подібна до «ідеальних об'єктів» Гільберта, будучи немовби абстрактним двійником людини в соціумі й концентруючи в собі всі соціальні сили. «Правова особистість» — продукт ідеалізації реальності: насправді ми можемо вважати, що ніякого подвоєння «Я» немає, існує один і той самий суб'єкт, «Я», він же і реальний громадянин, що має права та зобов'язання в спільноті, він же і психологічний індивід. «Персона» є не більш ніж абстракція. Але абстракцію «персони» реально вводять у тому суспільстві, яке прагне виокремити «Я» як *соціальну* одиницю й наділити її свободою, правами та відповідальністю. Через співвіднесення «Я» з «персоною» психологічне «Я»

набуває соціального, культурного та правового смислу. З цього починається цивілізаційна Європа.

Вводячи абстракцію «персони», римляни могли будувати правову систему, яка стала засадовою для європейських правових норм. Усі ці норми належало застосовувати до римських громадян однаково як до представників соціальних ролей, як до персон (осіб), що мають права та обов'язки. Введення правових норм у соціальний побут немовби подвоювало світ соціальних сутностей — поряд з абстрактними масками-персонами існували живі люди, але до них уже могли застосовувати не закони, а моральнісні оцінки. В Римі з'являються не тільки правові норми, але й відмінні від них норми моральнісні. Якщо за порушення перших санкцією є покарання, то за порушення других — сором і покаяння. Відповідником вільної, спроможної приймати рішення й відповідати за них *персони* була *гідність вільного громадянина* — члена античної громади. Правова особа — «ідеальний елемент» глибинної семантики давньоримського соціуму — спирається на спадщину давньогрецьких філософських уявлень. Така традиція з'являється зі стоїцизмом і безпосередньо переходить у християнство. Подвоєння світу нормативів на правовий та моральнісний з різними критеріями оцінки та санкціями за порушення норм — також європейська цивілізаційна традиція.

Що передувало такій глибинній семантиці римської правової культури?

Звичайний хід міркувань про свободу та відповідальність виходить з прийнятого в європейській культурі уявлення про те, що існує суб'єкт, він чинить певну дію, спрямовану на когось або на щось, і ця дія має наслідки, за які людина відповідає (якщо вона мала вибір і діяла за власною волею). Але така світоглядна норма не завжди діяла в суспільстві. Як писав відомий лінгвіст Карл Уленбек, «для примітивного мислення вищою причиною є не той, хто фактично робить дію, а таємні сили, що діють поза волею людини, яка є для них тільки слухняним і пасивним знаряддям»¹⁴¹. Цій стадії розвитку свідомості людини відповідають уявлення про *різні сили*, що справляють свій вплив на людину в ході її життєдіяльності.

В архаїчних культурах не було уявлення про єдину і цілісну *душу* як ідеальну, духовну сутність людини, відповідальну за її вчинки. Таке уявлення, властиве християнському світогляду, заважало етнологам зрозуміти строкатість і складність уявлень про духовну субстанцію і життєву силу, властивих носіям архаїчних культур. Усім їм властива віра в множинність душ з різними функціями, що відобразилося навіть у

¹⁴¹ Климов Г.А. Очерк общей теории эргативности. М., 1973. С. 206.

концепції Аристотеля про три душі людини. Поведінка людини мала узгоджуватися з прийнятими її соціальною (клановою, родовою) групою нормами, тому що реальним суб'єктом дії і реальним власником землі та угідь був клан, а не особистість. Але в різних системах уявлень є головна «душа» — «душа-образ», асоційована з обличчям, тінню, слідом, розумом і власним іменем. У взаємодії та взаємній боротьбі різних «душ» («таємних сил» Уленбека) вирішальна роль належить *душі-образу імені*, в якій втілена неповторна особистість «Я». Можна думати, саме від цієї «душі» походить римське правове уявлення про правову особу — «персону».

Слід, проте, зазначити, що у Римі з новітніми правовими та моральнісними нормами співіснували також і архаїчні, пов'язані з нерозділеними морально-правовими *mores*. Так, плебеї, домогшись рівних прав з патриціями, не мали старовинних відмінностей у соціальному становищі, які неформально зберегли нащадки знатних сімей. Римлянин мав три імені, що визначали його соціальні координати: родове ім'я, власне ім'я та *cognomen* — особисте прізвище, яке давало йому його плем'я. Так зване «власне ім'я» — це одне з визначеної кількості імен, які вживали у певному роді і які належали предкам; присвоєння цього імені прив'язувало римлянина до прашчурів. Покійні предки немовби «здавали особистість в архів» — її зберігали в домі у вигляді воскових масок. Плебеї цих традиційних уявлень і норм не мали. У побуті римлян-квіритів разом з термінологічними традиціями зберігалися архаїчні класифікації та уявлення про особливі сили, що діють через людину. З наданням прав римських громадян усім вільним *перегрінам* ситуація ще більш ускладнилася — вчорашні чужинці незаконно брали собі родові імена, привласнюючи не належне їм минуле.

Пережитки нерівноправності існували на рівні великої сім'ї, *фамілії*, до якої увіходили також і раби та вільновідпущеники і яка збиралася щоденно на цену — спільну трапезу. Характерно, що громадяни були зобов'язані реєструвати в державній інстанції свій, так би мовити, обідній осередок з усіма його учасниками, а з часів імперії держава прямо контролювала перебіги обідів. Паралельно розвивалася і *антиструктура* — система осередків, ґрунтована на харчевнях, де учасники були нерідко кримінальними елементами (карнавальний, «сміховий» світ). Але будувалося все за старовинними правилами та нормами.

Отже, при визначальному для римського суспільства виокремленні персони як суб'єкта власності та права існувала пережитково і старовинна система соціальних груп і залежностей, що суперечила прозорій схемі соціально-правової рівності вільних громадян. Специфіка римського способу життя залишиться незрозумілою, якщо ми не візьмемо до уваги сукупність структур та антиструктур, які доповнювали класичну глибинну

структуру свободи та відповідальності. Смысл соціальної дії визначався через співвіднесення з усією цілісністю нормативних структур, можливо, суперечливою. А проте залишалося головне правове завоювання Риму, ґрунтоване на протиставленні статусу вільної особи статусові раба. У раба немає особи, немає особистості, немає свого тіла, предків, імені, майна; вільний громадянин має все це, що й робить його носієм свободи, здатним до вільного рішення. Ніде так різко не були протиставлені раб і вільний, адже у слов'ян, наприклад, глава сім'ї (*домовладика*) мав право на життя своєї чаді, включно з дітьми й рабами, і статус вільного не дуже відрізнявся від статусу підневільного. У Римі можна було продати вільного у рабство за скоєні ним злочини тільки *trans Tiberim*, за межі Риму, а право на життя дітей фактично було давно зліквідоване. Невиразність і розпливчатість поділу на вільних та залежних у слов'янських суспільствах відіграли злу роль у подальшій історії.

Порівняння структур, які відповідають ідеї цілісного відповідального суб'єкта чину, дає змогу зрозуміти особливості цивілізаційних типів і тієї глибинної семантики, що визначає поверхневі структури у кожному конкретному випадку. Таким чином, ми бачимо наявність в історії цивілізації численних типів свободи, що залишають слід в поверхневих «культурних стратегіях» (А. Вержбицька), пов'язаних з глибинними поняттями та практиками свободи. Ці поняття та культурні стратегії дуже відрізняються, але залишаються культурними універсальностями, оскільки щоразу породжуються нові внутрішні обмеження свободи, а отже — нові антиномії. Проте оскільки свобода є сутністю життя, а неволя — тінь смерті, людина змушена, за словами Гете, щоденно йти у бій за щастя і свободу, щоб бути їх гідною.

Попович М.

Смысл і свобода. Філософська думка, 2009, № 4. С. 5-11.

Примітки

1. Смирнова Е.Д. Логика и философия. М., 1996. С.21.
2. Леонтович В.В. История либерализма в России. 1762- 1914. Париж, 1980. С.2.

СТЕЛЬМАХОВИЧ МИРОСЛАВ ГНАТОВИЧ

(1934-1998)

педагог, фахівець з етнопедагогіки, громадський і культурний діяч

Народився 25 червня 1934 року в с. Уличне Дрогобицького району Львівської області у селянській родині. Рано залишився без батьків. Навчався в Уличнянській школі, після закінчення якої працював завідувачем бібліотекою. Протягом 1953–1957 рр. — студент українського відділу філологічного факультету Дрогобицького державного

педагогічного інституту ім. І.Франка, який закінчив 1957 р. Працював на посадах директора школи. Протягом 1968 по 1970 рр. навчався в аспірантурі Науково-дослідного інституті педагогіки УРСР, захистив кандидатську дисертацію «Розвиток усного мовлення учнів при вивченні фонетики й морфології у середній школі». Від 1969 р. почав викладацьку роботу на кафедрі педагогіки і психології рідного вишу. Зійшов від посади старшого викладача до завідувача кафедри педагогіки і методики початкового навчання. Після захисту докторської дисертації (1990) очолював кафедру українознавства Прикарпатського університету імені Василя Стефаника. Почесний член Товариства української мови «Просвіта» ім.Тараса Шевченка.

Мирославу Гнатовичу належить визначна роль у глибинному дослідженні української етнопедагогіки та традиційного родинного виховання. Вченим, починаючи з 1988 року, започатковано рух за відродження й розвиток автентичної української педагогіки й шкільництва на засадах національної педагогічної культури рідного народу, започатковано вивчення українського народознавства в школі.

У 1989 – 1997 рр. очолював наукову творчу групу, яка розробила держбюджетні теми Міністерства освіти України «Народознавство в школі» та «Українознавство у професійно-технічному училищі». У 1990 році захистив докторську дисертацію «Традиції і тенденції розвитку родинної етнопедагогіки українського народу». Дослідник проблем етнопедагогіки. У 1997 році переїхав до м.Коломиї на постійне місце проживання.

Помер 23 квітня 1998 р. Похований в с.Уличне.

Автор понад 300 наукових праць (монографії, навчальні посібники, підручники, брошури та статті) з актуальних проблем педагогіки, історії української педагогіки, етнопедагогіки, українознавства, проблем теорії і практики національного виховання, методики викладання української мови у школі, української родинної педагогіки, родинознавства (фамілістики). Серед них: «Збірник вправ і завдань з української мови 4-8 класів» (1969), «Збірник вправ і завдань з української мови для 4-8 класів. 2-ге вид., перероб. і доп.» (1982); методичні посібники для вчителів та викладачів вузів: «Мудрість народної педагогіки» (1971) «Народна педагогіка» (1985), «Педагогіка народознавства» (1990), «Українська етнопедагогіка» (1993), «Українське родинознавство» (1994), «Українське народознавство» (1994), «Українознавство в національній школі: Посібник для вчителів» (1995), «Методика викладання народознавства в школі: Посібник для вчителів, студентів і викладачів педагогічних інститутів та університетів (у співпр.)» (1995), «Українська родина»: корисні поради (1995), «Українська народна педагогіка. Навчально-методичний посібник» (1996), «Українська родинна педагогіка» (1996), «Теорія і практика українського національного виховання: Посібник для вчителів початкових класів та студентів педагогічних факультетів» (1996), «Теорія і практика українського національного виховання: Посіб. для вчителя» (1996), «Українська народна педагогіка: навч.-метод, посіб.» (1997) та ін.

Основні праці: «Теорія і практика українського національного виховання» (1996), «Українська народна педагогіка» (1997), «Незалежній Україні — автентичну українську педагогіку» (1998) та ін.

Мирослав Стельмахович

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА УКРАЇНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ (уривок)

«Життя не жде: воно кличе нас до роботи. І доля, щастя нашого народу залежить від того, як ми переведемо в життя дороге, велике гасло: вільна національна школа для виховання вільної, свідомої,

Виховання й навчання, навчання й виховання — вічна, як світ, проблема. Відколи існує людство на світі, відтоді й змушене воно невпинно дбати про вирощення потомства й продовження свого роду. В народі кажуть: «Якщо твої наміри розраховані на рік — сій жито, на десятиліття — саджай дерева, на віки — виховуй дітей».

Передачею генетичного коду, знань, виховного, виробничого, навчального, родинно-побутового, громадського й державотворчого досвіду, правової і духовно-моральної культури від батьків дітям забезпечується прогрес суспільства, єдність, наступність і спадкоємність поколінь минулих, сучасних і майбутніх, зумовлюється життєвий шлях кожної людини, доля України.

Діти — найкращий цвіт і надія нації. Правильне їх виховання — духовна окраса народу, наше майбутнє, гарант української державності, що натхненно виражено в словах І.Я. Франка:

Ти мій рід, ти дитино моя,
Ти вся честь моя і слава,
В тобі дух мій, майбутнє
Моє, і краса, і держава.

І роль учителя в його забезпеченні величезна. «Шануй учителя, як родителя!» — закликає народна мудрість. «Учителем школа стоїть», — відзначав І. Франко. «Вчителько моя, зоре світова!» — пісенно-поетично виразив задушевне ставлення до вчителя А.Малишко.

Ім'я вчителя високе, святе! В устах народу воно вимовляється урочисто й побожно. Відзначимо, що й сам Ісус Христос, син Божий, мав високе й крилате ім'я — Вчитель! А його учні називалися апостолами, тобто посланцями, проповідниками, поширювачами вчення свого Вчителя.

Серед усіх шкільних працівників місія вчителя початкових класів особлива, почесна, багатогранна, трудна, відповідальна, разом з цим вельми благородна. Особливість її полягає в тому, що він закладає у дітей основу системи наукових знань, через буквар, читанку відкриває їм широкий шлях до царства книг, до грамотності, до рахунку й письма, до науки, до скарбів людської культури, освіти. До речі, освіта в українській педагогіці асоціюється із Світлом, Сонцем, сягаючи в своєму вияві, як і думка людська та розум, до незвіданих далей і космічних висот. У такий оригінальний спосіб

наш народ мудро возвеличує значення освіти в житті людини й месіанську роль учителів у навчанні та вихованні учнів.

Довговічність будинку визначається міццю його фундаменту. Інтелектуальна підготовка й дальший успіх учнів у навчанні у вирішальній мірі залежить від підвалин знань і вихованості, вміння вчитися, закладених у початкових класах. А почесність посади вчителя початкових класів зумовлена тим, що саме йому припадає висока честь бути першим учителем у житті кожної людини, назавжди вкарбуватись у її пам'яті. То ж подбаймо, аби пам'ять про першого вчителя була якнайсвітлішою.

Багатогранність діяльності вчителя початкових класів виражається в тому, що йому, на відміну від учителя-предметника, треба вести уроки не з однієї-двох, а з усіх навчальних дисциплін, як кажуть, бути багатопредметником, педагогом-енциклопедистом, бо доводиться ще й виконувати функції класного керівника, працювати з батьками учнів. Робота нелегка (першопрохідцям завжди важко), але радісна й приємна, бо маємо справу з найменшими школяриками, щирими й довірливими, для яких авторитет учителя найвищий серед усіх людей на світі.

Коли батько чи мати, дідусь чи бабуса, а то й всі разом, ведуть синочка чи донечку, внука чи внучку по-святковому вдягнених, з ранцем за плечима й букетами квітів у руках золотоосіннього дня Першого вересня перший раз у перший клас й в урочистій обстановці передають у руки вчителя, то щиро вірять, що рідна школа навчить їхніх дітей не тільки читати, писати й рахувати, але й формуватиме з них здорових, розумних, добрих, чесних, порядних людей, палких патріотів України. І треба ці благі надії оправдати. А це здатний зробити лише той учитель, який щиро любить дітей і готовий їм віддати своє серце, має ґрунтовну педагогічну підготовку, вірно служить українському народові, працює ретельно, творчо, самовіддано.

«Добрий початок — половина всієї справи», — гласить народна мудрість. Саме його «добрий початок» освіченості й закладає вчитель початкових класів. Розум виховується розумом, честь честю, працьовитість працею, талант плекається талантом, а винахідливість й творча ініціатива — творчістю.

Треба вміти підняти навчально-виховний процес до такого рівня, аби наші учні в своєму майбутньому життєвому злеті переросли нас, своїх учителів. Тільки при такій умові вчителі можуть пишатися своїми учнями, а учні — вчителями. Виховувати й навчати дітей має право той педагог, який сам добре вихований і належно навчений, тобто мудра, порядна, доброзичлива, професійно підготовлена до роботи в школі людина.

Навченість, освіта, розум, доброта, вихованість і здоров'я — найбільший скарб людини. «Знання ні в воді не тонуть, ні в огні не згорять», — кажуть у народі. Іншими

словами, коли маєш знання, освіту, то в житті можна завжди бути «на плаву», «не прогоріти». Бідні розумом і ниці душею сини чи дочки неодмінно прогайнують навіть найбільший батьківський маєток.

Невіглас і нероба вміють тільки споживати, але й не заробляти й щось корисне вирощувати чи виробляти. Коли даєш своєму синові хлібину, то він буде ситий один день, дві — два. А коли навчиш його вирощувати хліб, працюючи в полі, то він буде ситий все своє життя. Така закономірність людського буття.

Навчально-виховний процес завжди двосторонній. Учитель може прагнути дати знання, але нічого, або майже нічого путнього з цього не вийде, якщо учень не хоче їх взяти. Можна насильно привести коня до води, але не можна змусити його пити воду. Виходить, що в кожній справі, а тим більше у навчанні й вихованні, мусить бути свій підхід. Нерідкі випадки, коли вчитель прекрасно знає свій предмет, який викладає, але не вміє належно донести навчальний матеріал до учнів, то й змушений кидати педагогічну роботу. Цим наочно переконуємося в надзвичайній важливості знань з педагогіки. Без них жоден учитель обійтись не може.

Складність діяльності вчителя початкових класів виражається в тому, що йому, як ми вже згадували, треба викладати 6-8 навчальних дисциплін, працювати в різних типах шкіл (найважче у малокомплектних), володіти широким діапазоном педагогічних і методичних умінь, виконувати функції класного керівника, працювати з батьками учнів.

У цих умовах виключно важливою є ґрунтовна теоретична підготовка вчителя на основі сучасного підручника з педагогіки. Однак і по сьогодні такого підручника для студентів — майбутніх учителів початкової школи України — не було.

Підручник з педагогіки для педагогічних факультетів, який зараз функціонує, виданий союзним видавництвом 15 років тому. Його методологічні й теоретичні засади не відповідають сучасній ситуації розвитку суспільства, загальної середньої й вищої освіти.

Цим зумовлена гостра потреба підготовки нових підручників з урахуванням з д о б у т к і в н а р о д н о ї п е д а г о г і к и у к р а ї н с ь к о г о підручникотворення (ця галузь майже цілина), найновіших досягнень теорії педагогіки, психології, новаторського педагогічного досвіду.

Розділ 1. Теоретичні основи українського національного виховання

І. Педагогічна наука про національну школу й виховання

Слово «школа» давньогрецького походження, що в дослівному перекладі передається як «вчена бесіда», «навчальне заняття», «місце радості». В сучасній українській мові воно вживається у різних значеннях.

Школа, як правило, має національний характер, зумовлений самобутністю життя нації, своєрідністю нею пройденого історичного шляху.

Українською національною школою називаємо той навчально-виховний заклад, який своїм змістом і духом підпорядкований самобутній природі української дитини, потребам забезпечення її належного тілесного, духовно-морального й інтелектуального розвитку, повністю відповідає прагненням, корінним інтересам батьків та народу в цілому, а також ідеалам української педагогіки у формуванні довершеної особи українця.

У к р а ї н с ь к а н а ц і о н а л ь н а ш к о л а у р а м к а х її загальнонаціональних, державних норм може мати також свої регіональні (місцеві) видозміни. Скажімо, на Гуцульщині може утворюватись і функціонувати українська гуцульська школа, на Бойківщині — бойківська, на Поліссі — поліська, на Слобожанщині — слобідська і т.д.

Педагогіка — наука про виховання. Оскільки вихованням довгий час охоплювались тільки діти, то й прийнято було називати її наукою про виховання дітей.

Нині рамки системи освіти й виховання значно розширились й охоплюють усе населення країни, то педагогіку почали іменувати наукою про виховання людини на всіх її вікових етапах. І визначення таке цілком справедливе. Тим більше зараз, коли в нас створена система безперервної освіти з усіма її провідними ланками: від дошкільних закладів до різноманітних форм загальної, професійної й гііслядипломної освіти.

Таким чином, педагогіка — це наука про виховання підростаючого покоління і дорослих. її доцільне застосування істотно впливає на світогляд та поведінку дітей та молоді.

Як і кожна наука, педагогіка має свій предмет дослідження, тобто те, на що спрямована пізнавальна, творча, практична діяльність пошукачів.

Предметом педагогіки національної школи є здійснювана в ній спеціально уповноваженими суспільством особами виховна діяльність, дослідження суті наявного в ній розвитку й формування людської особистості та вироблення на цій основі теорії й методики національного виховання, яке в широкому його розумінні включає також освіту та навчання.

Сила педагогічної науки в науковій достовірності й стабільності її провідних положень, що виключають будь-яку випадковість чи недоречність у вихованні.

Здоровий глузд, власний досвід і світогляд, любов до дітей, природний виховний хист, батьківський інстинкт та інтуїція, опора на чисту народну мораль у значній мірі заповнюють теоретичні прогалини, але повністю замінити педагогічну теорію не можуть. Без теорії хибі неминучі. Той, хто її обминає, діє навмання, йде шляхом численних проб і

помилки. Але ж час виховання занадто короткий, а душа дитини дуже крихка, щоб робити над нею такі експерименти.

«Педагогічна практика без теорії — те саме, що знахарство в медицині», — застерігав К.Ушинський у своїй відомій статті «Про користь педагогічної літератури», відзначаючи, що педагогічна література є для вчителя «наймогутнішим засобом». «Деякий міцний успіх суспільства в справі виховання неминуче спирається на педагогічну літературу», — робить висновок Ушинський.

Щоб успішно оволодівати педагогічною теорією, треба добре знати основні її поняття (категорії) як рівень вияву розуміння й трактування певних педагогічних явищ, до яких належать формування і розвиток особистості, виховання, навчання, освіти.

Під особистістю розуміємо окрему індивідуальність, особу, тобто конкретну людину-одиницю, наділену властивими їй певними ознаками культури, особливостями здібностей, характеру, волі, свідомості, потреб, інтересу, вдачі і манер поведінки та неповторної людської долі.

Завдяки своєму особистісному контрастному виявові кожна людина виступає як неоціненна, окрема, оригінальна й неповторна цілість, що в її житті має надзвичайно важливе значення. Адже знеособлена, позбавлена своєї індивідуальності людина не здатна створювати духовні цінності, бо для духовних зусиль одного бажання чи навіть таланту замало. Необхідне і відмінне від усіх світовідчуження, самотності, сприйняття навколишнього. То й головною метою виховання є формування повновартісної, індивідуально вираженої, всебічно розвинутої особистості.

Формування і розвиток особистості — це процес утворення людини-одиниці, яка поєднує в собі риси національного, загальнолюдського, суспільно-значущого та індивідуально-неповторного, хід і результат її розвитку під впливом середовища, спадковості й виховання. Завдяки цьому кожна людина реалізовує своє природне право бути оригінальною, неординарною, власною індивідуальністю, бути самим собою, мати свій особистісний вияв, своє «Я».

Від народження до зрілості людина проходить великий і складний шлях розвитку. Починаючи з немовлячої безпорадності, вона за відносно короткий час досягає повної фізичної зрілості, високого одухотворення, яскравого особистісного волевиявлення.

Умовно виділяємо чотири напрямки розвитку особистості:

- 1) тілесний;
- 2) психічний;
- 3) соціальний;
- 4) загальний.

Перший включає зміни росту, ваги, зміцнення мускулів, удосконалення органів відчуттів, осанки. Другий — розвиток пізнавальних, вольових, емоційних можливостей, психічних властивостей і рис характеру. Третій — включення в життя суспільства, громади, нації, держави, зміни в помислах і поведінці, міжособистісних стосунках у школі, дитячих об'єднаннях. Четвертий — розвиток інтелекту, кмітливості, ерудиції, світогляду, інтересів, а також духовних, культурних, творчих якостей.

Чітке розуміння особистості взагалі і провідних напрямків її розвитку допомагає краще збагнути особистість молодшого школяра, діапазон його формування й розвитку, до вирішення проблем якого ми звертаємося у нашому підручнику не раз.

На формування й розвиток особистості впливає цілий ряд факторів: рідна (материнська) мова, фольклор, спадковість, родина, іронема, дитячий садок, школа, природа, праця, гра, дитячі та молодіжні об'єднання, навколишнє середовище, книга, преса, кіно, радіо, телебачення, театр, мистецтво, побут, держава, церква, віра, надія, любов, серед яких на чільному місці стоїть виховання.

«Виховання — це певний цілеспрямований і систематичний вплив на тіло, душу і розум дитини з метою прищеплення їй якостей здорової, розумної, моральної, національно свідомої, творчо ініціативної, культурної, освіченої людини.

Можливі три варіанти вживання поняття «виховання»:

— у загальному соціальному розумінні, коли йдеться про виховний вплив на людину державного ладу країни та всіх її суспільних інституцій;

— у широкому педагогічному тлумаченні, коли мається на увазі цілеспрямоване виховання, здійснюване в навчально-виховному закладі з охопленням усього навчально-виховного процесу;

— у вузькому педагогічному аспекті, коли виховання трактується як спеціальна робота, спрямована на формування певних конкретних рис і якостей, поглядів і переконань особистості (наприклад: виховання працьовитості, правдивості, коректності, милосердя тощо).

У мовленнєвому спілкуванні українців слово «виховання» може вживатися у двох значеннях: «виховання» — як процес, дія за значенням виховувати і «виховання» — як наслідок, результат виховного впливу, тобто сукупність знань, культурних навичок, поглядів, що становлять загальний рівень духовного розвитку людини. Отже, коли кажуть: «Цей учень має гарне «виховання», то це означає, що його правильно виховують. При вислові: «Цей учень має гарне «виховання» мається на увазі те, що його вже добре виховали, і він відзначається чемною поведінкою.

Слово «виховання» давнього походження. Якщо йти за народною етимологією, то воно походить від слова «ховати». Очевидно, в первинному своєму значенні суть його трактувалася так: «Якщо хочеш мати дитину, виростити і зберегти, то треба вміти виховати її від хвороби, «злого ока», лихого впливу, смерті». І справді, вже в первісному суспільстві в разі небезпеки при міжплемінних збройних сутичках, нападі звірів чи грози матері хапали маленьких дітей і ховали їх у надійних місцях, тобто влаштовували їх так, щоб зберегти неушкодженими. Нині воно набрало сучасного розуміння, що подано нами вище при визначенні терміна «виховання». Але й первісне значення варто не забувати, бо воно закликає зберегти неушкодженими дитячі тіло і душу. Похідними від нього в українській педагогіці стали й всі інші слова: вихованець, вихованка, вихованок, вихователь (виховач, виховник), виховательство, виховавчий, виховальний, виховний.

Відзначимо, що виховання є органічним компонентом освіти й охоплює всю її систему. В Українській самостійній державі воно спрямовується на утвердження європеїзму, на формування у дітей та молоді високої національної свідомості й українського патріотизму, ідей, поглядів, переконань, ідеалів, традицій, звичаїв та інших значущих надбань вітчизняної й світової духовної культури.

До речі, в щоденному живому спілкуванні українців, крім слова «виховання», вживається ще ряд синонімів із різними смисловими відтінками типу: «виросити», «плекати», «навчати», «леліяти», «вигохувати», «ростити», «ласкати», «ніжити», «годувати», «опікуватися», «піклуватися», «колихати» тощо як свідчення відмінного знання нашим народом душі дитини й підходів до дитячого серця, до плекання розуму, до навчання.

Навчання — цілеспрямований педагогічний процес, під час якого учні під керівництвом учителя оволодівають системою знань, умінь і навичок, способами праці, набувають досвід творчої діяльності. У процесі навчання відбувається розвиток розумових, духовних і фізичних здібностей учнів, формування у них світогляду й переконань, волі й характеру, прагнення до знань, до самостійної інтелектуальної праці й творчо-пошукової діяльності.

Педагогічний процес — сукупність послідовних дій та засобів учителя (вихователя), спрямованих на досягнення певного наслідку.

Навчання — процес двосторонній: діяльність учнів — учіння і діяльність учителя — викладання. Основний результат навчання освіта особистості.

Освіта — сукупність систематизованих знань, умінь і навичок, поглядів і переконань, а також певний рівень практичної підготовки і розвитку пізнавальних сил учнів.

Освіта робить людину грамотною, забезпечує її загальний розвиток і професійну підготовку, прилучає до знань, до найновішої наукової інформації, розвиває здатність до самонавчання.

Освіта, навчання й виховання органічно поєднані між собою. Виховувати важливіше, ніж інформувати.

Виховання — поняття ширше, ніж навчання, бо має за мету формування світогляду, духовності, національної свідомості й людської гідності, моральності та культурної поведінки, дотримання народних чеснот і правил родинного, громадського й державного співжиття, вироблення позитивних рис характеру й волі, звичок і смаків, розумовий і фізичний розвиток тощо. Навчання сприяє пізнанню дійсності, а виховання формує ставлення до неї.

Навчання й освіта без виховання мало що варті. Мало того, вони ще й дуже небезпечні тим, що можуть привести до «освіченого дикунства». А освічений дикун, як учить народна мудрість, у сто разів страшніший від неосвіченого! І це не дивно, адже він озброєний знаннями. Безвідповідальні соціальні експерименти, чорнобильська трагедія, спустошення української землі через бездумні хімізацію та меліорацію, вирубування лісів, розтринькування надрових багатств, крайня некомпетентність і безгосподарність, катастрофічний спад народжуваності дітей в Україні — все це докази «освіченого дикунства».

Науково-технічний прогрес не принесе щастя, якщо не буде облагороджуватися найкращими соціальними, духовно-моральними й культурними надбаннями людства. Слід і надалі дбати про ґрунтовні і гнучкі знання учнів. Разом з цим не забувати, що вони відзначаються духовною вартістю тоді, коли осяяні благородним світлом високої свідомості й доброчинства. Покликання освіти, навчання і виховання — зберегти й примножити людське в людині і природне в природі, дбати про олюднення знань, що в свою чергу прискорить створення економічно активного, фізично й духовно здорового суспільства.

Щоб створити народові умови для самовираження як нації, необхідно, аби наука поєднувалась з духовністю. Одне тільки матеріальне благополуччя не дасть справжнього задоволення, якщо воно буде відірване від виховних ідеалів, що підтримують людську цивілізацію тисячоліттями. Отже, освіта й виховання тоді мають суспільну цінність, коли спрямовані на утвердження відповідного виховного ідеалу.

Виховний ідеал — це образ довершеної людини, на який і повинен орієнтуватися вчитель, виховуючи молоде покоління.

Дозрілі особи, в першу чергу батьки, опікуни, вихователі й учителі, покликані впливати на молоде покоління так, щоб воно виросло й розвинулось як спільнота міцних, здорових, витривалих тілом і душею людей, добрих, чесних, розумних, працьовитих, підприємливих, палких патріотів своєї країни.

Вплив навчання й виховання дає найкращі результати тоді, коли він сильніший від інших чинників, що впливають одночасно на учня — ровесники, обставини, вулиця тощо. Процес виховання дуже складний. Вчителів нерідко доводиться не тільки виховувати, але й перевиховувати.

Перевиховання — система виховних дій, спрямованих на подолання негативного у поведінці, поглядах дитини і засвоєння нових навичок, поглядів і норм поведінки. Перевиховувати набагато складніше, ніж виховувати. Так само вчити значно легше, ніж переучувати. В особливо складних випадках доводиться віддавати учня для виправлення у спеціальні виховні заклади типу трудової колонії. Останнє розцінюємо, як крайній захід. Хворобі краще запобігти, як ліквідувати, пожежу легше не допустити, ніж гасити, виховувати простіше, ніж виправляти допущені виховні помилки і негативні впливи середовища.

Добре, коли виховання й перевиховання знаходять своє органічне продовження й довершення в самовихованні, а навчання — у самоосвіті.

Самовиховання — свідомо діяльність вихованця, спрямована на виховання самого себе: утвердження в собі позитивних якостей й усунення від'ємних. У школі, як і вдома, воно можливе при наявності в учня здатності самокритично аналізувати свої наміри, дії, уподобання, ставити перед собою благородні цілі. А найголовніше, що воно спонукає кожну людину пізнавати себе. Самовиховання, яке сприяє самостійності думок, вчинків, самоперевірці, самовдосконаленню, невіддільне від усвідомлення особистої відповідальності за свої помисли та вчинки, за своє місце в житті, за долю народу й України.

Деякі елементи самовиховання проявляються вже в дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, переважно підсвідомо, як наслідок виконання вимог дорослих. Свідоме, цілеспрямоване самовиховання розпочинається у підлітковому віці. Надалі воно набирає все більшого значення й супроводить людину впродовж усього її свідомого життя. Подібна динаміка спостерігається і в її самоосвіті, прилучення до якої починається тоді, коли вчимо молодших школярів учитися, самостійно пізнавати світ.

Самоосвіта — здобуття знань самостійним навчанням поза навчальним закладом. Найпоширеніші його форми — читання й вивчення першоджерел наукової та іншої літератури, спостереження, спілкування, гра.

Завдяки самоосвіті людина може постійно вдосконалювати свої знання, підвищувати професійний рівень, оволодівати новими спеціальностями. Цим забезпечується безперервність освіти, що полягає у можливості приведення культурно-освітнього рівня особистості до рівня нових суспільних потреб, постійного поглиблення загальноосвітньої та фахової підготовки, цілісності й наступності навчання та виховання, перетворення освіти на процес, що триває упродовж усього життя людини. «Вік живи — вік учись і вік трудись!» — закликає українська народна педагогіка.

Як проаналізовані вище, так і всі інші педагогічні категорії знайшли своє докладне й поглиблене висвітлення та конкретизацію через формування особистості молодшого школяра при розгляді основних компонентів педагогіки початкової школи, зокрема теорії національного виховання.

Проголошення й розбудова незалежної Української Держави створили можливість для відродження й розвитку автентичної педагогічної думки в галузі національного виховання, що є органічною потребою кожного народу, нації. Тому, наприклад, у Франції — рослять француза, в Німеччині — німця, в Японії — японця, в Польщі — поляка, в Росії — росіянина. Це займає провідне місце і в педагогічних дослідженнях науковців. Виниклі в зарубіжних країнах теорії вільного, недирективного, лібералітарного, креативного впливу теж у вирішальній мірі підпорядковані удосконаленню власного національного виховання. То ж цілком закономірним є те, що Україна повинна дбати про формування українця, а науковці — зосередити увагу на теоретичному розв'язанні проблем саме національного виховання.

Українською національною називаємо ту систему виховання, яка історично склалася на українському національному ґрунті й своїми цілями і змістом та засобами підпорядкована самобутній природі української дитини, потребам забезпечення її належного тілесного, інтелектуального, освітнього, духовно-морального й естетичного розвитку, засвоєнню національних-та загальнолюдських культурних цінностей, формуванню повновартісної людини, довершеної особистості українця. Саме вона найдужче репрезентує автентичне педагогічне обличчя України.

З точки зору нового етнополітичного мислення вселюдські цінності — це не просто сума матеріальних і духовних цінностей всіх народів і не 'ікесь посереднє їх поняття, а синтез вищих досягнень рук і розуму людства, квінтесенція всієї цивілізації.

Українське національне виховання належить до давніх педагогічних традицій нашого народу. Його важливість і необхідність обстоювали і всі видатні державобудівники, починаючи від В.Великого та Я.Мудрого, наші національні генії Т.Шевченко, Леся Українка, І.Франко, М.Грушевський, видатні вітчизняні педагоги

Г.Сковорода, К.Ушинський, О.Духнович, Б.Грінченко, І.Бартошевський, І.Огієнко, А.Волошин, Ю.Дзерович, Я.Кузьмів, В.Пачовський, С.Русова, Г.Вашенко, В.Сухомлинський. Сьогодні святий обов'язок вчених полягає в тому, щоб виробити оптимальний варіант реалізації цих та нових виховних ідей, і Адже ті держави в світі, що процвітають, досягли високого злету в значній мірі завдяки добре поставленому національному вихованню.

Нарешті живемо в незалежній Українській державі. Але рабська психологія холоуїства й власної меншовартості, тривалий час насаджувана різними колоніальними режимами на Україні, поки що не подолана. Зайшла мода на все заграничне, на сліпе плазування перед усім чужинським, що принижує наше рідне, українське, компрометує перед світом нашу національну й людську гідність. Дійшло до того абсурду, що вже й школи та виховні системи почали імпортувати з-за рубежа. Як наслідок, поява на землі українській шкіл - вальдорфських, Монтессорі, Френо, Антоні, Фіндхар, Штайнер-шкіл та інших навчально-виховних закладів чужого крою для українських дітей. Звичайно, що прогресивні педагогічні системи зарубіжних країн варто знати для порівняння з тим власним, самобутнім, що ми вже маємо і чого шукаємо. Але всяке копіювання чи бездумне перенесення чужих виховних систем в українське шкільництво недопустиме, протиприродне, шкідливе. Маємо творити й розвивати українську національну систему виховання своїм розумом і власними руками.

«Незважаючи на схожість педагогічних форм усіх європейських народів, у кожного з них своя особлива національна система виховання, своя особлива мета і свої особливі засоби досягнення цієї мети» (підкреслення наше — М.С.), — писав К.Д. Ушинський у своїй статті «Про народність у громадському вихованні» і далі: «У кожного народу своя особлива національна система виховання; а тому іапозичення одним народом у інш ого виховних систем є неможливим... Як не можна жити за зразком іншого народу, яким би принадним не був цей зразок, так не можна виховуватись за чужою педагогічною системою, яка б вона не була струнка і добре обдумана. Кожний народ щодо цього повинен випробувати свої, власні сили».

Кожен конкретний народ через свою національну систему виховання органічно продовжує себе в своїх дітях, генезує національний дух, менталітет, характер, психологію, традиційну родинно-побутову культуру, спосіб життя. Тому цілком природним й об'єктивно закономірним виступає його прагнення мати свою власну національну систему виховання.

Нині ходульною стала нова чудернацька амальгама про панування якихось абстрактних вселюдських цінностей, що начебто підносяться над інтересами окремих

націй і народів, «мають універсальне значення», «вселюдський характер». З цього приводу варто згадати мудре застереження І.Я.Франка, який у праці «Поза межами можливого» писав: «Все, що йде поза рами нації, — се або фарисейство людей, що інтернаціональними ідеалами раді б прикрити свої змагання до панування одної нації над другою, або хоробливий сентименталізм фантастів, що раді би широкими «вселюдськими» фразами прикривати своє духовне відчужіння від рідної нації».

Отже, безнаціональне виховання на Україні — це абсурд, вираз позиції антиукраїнства! До нього може вдатися тільки той, хто прагне асимілювати, денационалізувати український народ, націю, перетворивши їх у ботокудів, і мати Україну без українців. Сподіваюся, що цим підступним шляхом не піде не тільки вчений педагог високого рангу, але й кожна порядна, чесна людина. В протилежному разі непоправного ушкодження зазнає не тільки українська педагогічна наука, але й вся світова педагогічна культура. Та й сама логіка підказує, що коли є національна школа, то мусить бути національне виховання. Варто згадати, що безнаціональне виховання, насаджуване тоталітаризмом, на Україні вже було. Воно показало себе здатним хіба що на те, аби плодити національних нігілістів, невігласів, манкуртів і яничар, перевертнів, запродавців, зрадників, конформістів і ренегатів, безродних гомункулусів, які цураються материнської мови, свого роду й рідного народу.

Виховання безнаціональне безперспективне, бо веде до денационалізації. А всяка денационалізація, за словами О.Потебні, «зводить на послаблення енергії мислі, на нищість, спустошення, аморальність та опідління». Творити теорію безнаціонального виховання означає йти у нову підколоніальну прірву, стати на позиціях лжепедагогіки з її неминучим банкрутством. То й правильний вибір один — національне виховання.

Кровний обов'язок науковців і вчителів — забезпечити дальший теоретичний і практичний розвиток теорії національного виховання, що репрезентує автентичну педагогічну думку України й виражає святу місію благородства й любові до українського народу й українства, пошанного ставлення до культур та людей інших національностей, консолідує здорові суспільні сили в розбудові самостійної Української Держави, визначить прекрасні наукові перспективи.

Українське національне виховання заманіфестоване розділом восьмим «Декларації про державний суверенітет України» від 16 липня 1990 року, «Державною національною програмою «Освіта» («Україна XXI століття»), в якій чітко визначена його головна мета, пріоритетні напрями й основні шляхи реформування у всіх його впливових ланках. Дана Програма прийнята в кінці грудня 1992 р. на Першому з'їзді педагогічних працівників України. У Зверненні до його делегатів й учасників Президент України закликав

повернути освіту й педагогіку до національних основ, спрямувавши їх на досягнення сучасного європейського рівня.

Ідея національного виховання закладена в «Концепції середньої загальноосвітньої школи України» (1990 р.). Вона лежить в основі «Концепції школи нової генерації — української національної школиродини» (1994 р.), «Концепції безперервної системи національного виховання» (1994 р.) та ін.

<...>.

М.Г.Стельмахович

Теорія і практика українського національного виховання. Івано-Франківськ, 1996. С. 176.

Мирослав Стельмахович

УКРАЇНСЬКА НАРОДНА ПЕДАГОГІКА (уривок)

Засвоєння дітьми й молоддю національний традицій, фундаментальної системи знань з рідної мови, фольклору та етнографії запобігає історичній непам'яті, бездуховності, моральному збоченню, прилучає через рідну культуру до світової загальнолюдської культури.

Народна педагогіка наймудріша, бо вона озброєна багатючими знаннями, виробленими колективним генієм народу. Народна педагогіка найавторитетніша, бо її істинність підтверджена багатовіковою масовою практикою родинно-шкільно-громадського виховання, творцем і носієм якого є сама нація.

Народна педагогіка найідейніша, бо вона базується на заповідях народної моралі, націлена на формування справжньої Людини. Благотворний вплив на її розвиток мають рідна мова й фольклор, чудові здобутки народного мистецтва, ремесла і промисли, родинно-побутова культура, національні звичаї і традиції, свята, обряди, символи.

Народна педагогіка найпрогресивніша, бо вона завжди знаходиться на передньому краї боротьби за розум, за світло знань, за перемогу Добра над Злом, Правди над Кривдою, за торжество здорового глузду й справедливості, за суспільний прогрес, за продовження роду людського й тісного взаємозв'язку поколінь, збереження й примноження національної культури, утвердження доброзичливих стосунків між людьми й добросусідських відносин між народами, захисту традиційної родини, теплоти домашнього вогнища, дитинства, батьківства і материнства.

Народна педагогіка духовно найбагатша, бо на її терені протягом багатьох віків сумлінно працюють мільйони батьків і матерів, дідусів і бабусь, численних нянь з народу, вихователів-кумів й опікунів.

Народна педагогіка найгуманніша, бо леліє найдорожчий скарб суспільства, цвіт, гордість і майбутнє нації, надію людства - дітей.

Народна педагогіка найдемократичніша, бо твориться, шліфується й побутує у гущі народу, обслуговує його найперші потреби, виражає й реалізує його виховні ідеали, волю й інтереси, віру, надію й любов. Це прародителька батьківської мудрості, демократичної педагогічної науки, професійної педагогіки й шкільної практики¹. <...>.

Педагогіка у загальному розумінні слова — це наука про виховання, освіту й навчання підростаючого покоління. Народною називаємо ту педагогіку, яку створив народ. Це система прийнятих у даній місцевості методів і засобів виховання, що передаються від покоління до покоління і засвоюються передовсім як певні знання, вміння і навички. Народна педагогіка належить до тих могутніх феноменів, що забезпечують збереження національного характеру, звичок і психології людини. Виховний ідеал, цілі, завдання, зміст, принципи і засоби народної педагогіки знайшли своє відображення і втілення у рідній мові, фольклорі, національних звичаях, традиціях, святах, обрядах, символах і різних видах народного мистецтва, у дитячих народних іграх та іграшках, у живій практиці трудового і сімейного виховання, у народних ремеслах і промислах, у родинно-побутовій культурі нашого народу². <...>.

М.Г.Стельмахович
Українська народна педагогіка. К. ІЗМН, 1997. 232 с.

Мирослав Стельмахович

НЕЗАЛЕЖНІЙ УКРАЇНІ – АВТЕНТИЧНУ УКРАЇНСЬКУ ПЕДАГОГІКУ³

Україна впевнено наближається до ХХІ століття як новопоставлена незалежна національна держава, що потребує сучасної української педагогіки високого світового рівня. Насаджувані в 20-40-х рр. ленінсько-сталінська, а в 70-80-х рр. - брежнєвсько-сусловська лжепедагогіка залишили нам гіркий спадок - зруйновану національну школу, сплюндровану педагогічну науку, спаплюжену народну мораль, бездуховність, національний нігілізм, покалічену сім'ю, спотворене виховання. Складність сучасної педагогічної ситуації посилюється глибокою й затяжною економічною кризою, а насамперед - не сформованістю національного самоусвідомлення більшості населення. За таких умов творення новітньої педагогіки в Україні мусить перед бачити ще й виконання нею державобудівничої й націотворчої функцій, забезпечення формування українського я з тим, щоб у найкоротший термін відродити національну гідність і честь, високу духовність, здавна властиву українцям, здолати комплекс неповноцінності, набутий значною частиною громадян за роки комуністичного експериментування. За

колоніального панування опинились під офіційною забороною і були вилучені з навчально-виховного обігу чи фальшиво трактовані новітні здобутки науки та всі найкращі пласти української національної й зарубіжної культури. Багато вчених, учителів, педагогів, письменників, митців, як і загалом українська інтелігенція, стали жертвами більшовицьких репресій. Тоталітарна система разом з деспотично-диктаторським, побудованим на теорії класового «взаємопожирання», репресивним режимом і обслуговуючим його бюрократичним, командно-адміністративним апаратом, мілітаризованою економікою, політикою, націленою на винищення нації, приниження людини, культивування вождизму і садизму, виплотив собі догідливу кон'юнктуру радянську педагогіку - безлику, уніфіковану, заформалізовану, бездумну, бездушну й бездуховну, розраховану не на плекання розумних, високоосвічених, вільних, національно свідомих, ініціативних людей, а на штампування улесливих холуїв, покірних рабів, манкуртів, бездумних виконавців волі й примх можновладців. Під впливом тріскотливих політичних лозунгів і кампаній тиск робився на посилення того чи іншого педагогічного напрямку. Але про яку повноцінну педагогіку могла йти мова в суспільстві, де панувала подвійна, а то й потрійна мораль?! Фальш і лицемірство, ігнорування елементарних норм людської порядності, кастові пільги й привілеї, корупція і злочинство, що набули небаченого масштабу, відчутно підірвали педагогічні позиції як школи, так і сім'ї. Ігнорування всього національного зводило нанівець виховання інтернаціонального, збільшувало число перевертнів, невігласів і космополітів. Химерною виявилась ідея тотального насадження войовничого атеїзму. Недолугою показала себе тактика повного підкорення особистості колективу. Як наслідок, виникла парадоксальна ситуація, коли особа, вихована в дусі народних чеснот і норм християнської моралі, високої національної свідомості, зазнавала нескінченних митарств. Прищеплення дітям рис чесності, принциповості, вірності Україні стало навіть небезпечним. Виховні ідеали на тлі спотвореного суспільного життя сприймалися як фальш і облуда, що невдовзі проявилось своїми негативними наслідками - бездуховністю, садизмом, безвідповідальністю, статевою розпустою, мафією, дідівщиною, корупцією та багатьма іншими асоціальними явищами. У радянській педагогіці були зігноровані і приречені на забуття найкращі пласти української педагогічної культури, прогресивні народно-побутові й громадські традиції та національні звичаї. Загострилися породжені умовами тривалого панування тоталітарного режиму суперечності між колосальними навчально-виховними можливостями народної педагогіки і рідної мови та незадовільним їх використанням у:

- а) розвитку наукової теорії й методики родинного та громадсько-шкільного виховання;
- б) практиці виховання дітей у сім'ї;

- в) виховній роботі школи і позашкільних навчально-виховних закладів;
- г) педагогізації батьків;
- д) розвитку етнопедагогіки і педагогічної науки за рахунок використання в ній нових прогресивних виховних традицій як українців, так і представників інших націй.

Названа вище загальна суперечність проявлялася в ряді часткових, між: прогресивними народними традиціями трудового виховання дітей та підлітків і станом підготовки до трудової діяльності в радянській школі; ставленням дітей до рідної мови й національної культури в минулому і нині; народними чеснотами та нормами моралі і дотриманням їх молоддю колись і тепер. Виділені часткові суперечності в сукупності склали своєрідний стрижень негативної тенденції розриву між народною педагогікою і педагогічною наукою, а їх подолання стало конечною потребою сьогодення. У зв'язку з цим постало питання актуалізації й розвитку автентичної української педагогіки й рідного шкільництва та вироблення раціональних шляхів їх реалізації. На наш погляд, до них належать: осягнення багатств педагогічної пансофії-народної педагогіки як невичерпного й вічного першоджерела етнопедагогіки й педагогічної науки в цілому, основи національного родинного та громадсько-шкільного виховання дітей та молоді; піднесення престижу української мови як наймогутнішого педагогічного феномена; пізнання, актуалізація, всебічне осмислення і раціональне застосування усіх найкращих пластів української педагогіки та наукової спадщини її провідних творців, репресованих, заборонених чи навмисно замовчуваних більшовицьким режимом. Об'єктивний аналіз волюнтаристсько-кон'юнктурної радянської школи й педагогіки та наукове забезпечення переходу від засад авторитарної, безнаціональної педагогіки, що нівелювала національні риси, природні здібності й потенційні можливості вихованців, до педагогіки національної, гуманної, демократичної; передбачає активізацію творчо-пошукової діяльності вітчизняних вчених, вчителів і вихователів у галузі національної освіти й виховання; порівняльне вивчення сучасної української педагогіки та прогресивних навчально-виховних й освітніх систем зарубіжжя з метою стимулювання власних педагогічних винаходів та ініціатив. Сучасні соціально-економічні зміни в Україні дозволяють перейти від засад авторитарної педагогіки до педагогіки національної, гуманної, демократичної, підпорядкувавши їй виховну мету, завдання, зміст, методи, форми, виховний ідеал, що відкриває широкий простір для здійснення наукових досліджень у цих напрямках. Педагогічна культура українського народу носить європейський характер, бо сформувалася в країні розташованій в географічному центрі Європи. Отож, цілком логічно, що в основу розробки автентично української педагогіки повинен лягти підхід європейський. Він висуває на перший план людину як структурну одиницю суспільства, а

не середньоарифметичний, знеособлений “гвинтик” автократичного колективу, “маси”, що розчавлює, поглинає, нівелює індивідуальність, віддаючи її на поталу стадності. Вимоги сьогодення зобов’язують педагогів всю свою увагу сконцентрувати на дитині, на формуванні особистості в дусі прогресивної європейської культури, спонукають українську педагогіку розвивати індивідуальність і, з огляду на її благо, оцінювати усі педагогічні інституції, тоді як азіатський світ вважає колектив вищою суспільною цінністю і підпорядковує йому людину. Технічний прогрес, власне державне будівництво й ринкова економіка вимагають особи ініціативної. Тому сучасна педагогіка має сприяти формуванню самостійності громадянина нашої країни, аби зробити з нього відповідального, підприємливого, ініціативного трудівника. Тому й втілення європеїзму в сучасній педагогіці набуває нині особливої ваги, адже виховання й освіта завжди повинні мати адресний характер. Зберегти й примножити в природі природне, а в людині людське - таке філософське кредо сучасної європейської, а отже й української автентичної педагогіки. Виходячи з позицій європеїзму, особа - це не тільки представниця людської спільноти, в якій повторюється те, що є і в інших представників, вона - індивідуум. Тобто кожна людина є лише одна єдина в своєму роді, в цілому світі, кожна унікальна. Саме цією неоднаковістю, несхожістю, індивідуальністю люди цікаві один одному. Ще жоден чоловік не говорив своїй коханій: «Мила, кохаю тебе тому, що ти така, як усі!». Радше навпаки. Кажуть: «Ти незвичайна! Ти не схожа на інших! Я такої ніколи не зустрічав!» “Такий, як усі”, тобто стандартний, - вбивча характеристика для людини, натяк на її стадну поведінку, цілковиту аморфність і безхарактерність. Такий філософський підхід заперечує фетишизацію колективу, вчить берегти особисту гідність і оригінальність людини, кожної дитини, всіляко розвивати й підтримувати в учнів самостійність, індивідуальну творчість, ініціативу, винахідливість, кмітливість, підприємливість. Гіпертрофований колективізм спричиняється до приниження особистості, знеособлення, ледарства, ширить конформізм, абсолютну бездумність і безвідповідальність. Проголошення й розбудова незалежної Української Держави створили можливість для відродження й розвитку автентичної педагогічної думки в галузі національного виховання, що є органічною потребою кожного народу, нації. Тому, наприклад, у Франції ростять француза, в Німеччині - німця, в Японії - японця, в Польщі - поляка, в Росії - росіянина. Це займає провідне місце і в педагогічних дослідженнях науковців. Виниклі к зарубіжних країнах теорії вільного, недирективного, лібералітарного, креативного впливу теж підпорядковані удосконаленню власного національного виховання. То ж цілком закономірним є те, що Україна повинна дбати про формування українця, а науковці - зосередити увагу на теоретичному розв’язанні проблем саме національного виховання.

Українське національне виховання належить до давніх педагогічних традицій нашого народу. Його важливість і необхідність обстоювали всі видатні державобудівники, починаючи від Володимир Великого та Ярослава Мудрого, й наші національні генії - Т.Шевченко, Л.Українка, І.Франко, М.Грушевський, видатні вітчизняні педагоги - Г.Сковорода, К.Ушинський, О.Духнович, Б.Грінченко, І.Бартошевський, І.Огієнко, А.Волошин, Ю.Дзєрович, Я.Кузьмів, В.Пачовський, С.Русова, С.Сірополко, Г.Ващенко. Сьогодні святий обов'язок вчених полягає в тому, щоб виробити оптимальний варіант реалізації нових виховних ідей. Адже ті держави у світі, що процвітають, досягли високого злету значною мірою завдяки добре поставленому національному вихованню. Нещодавно виповнилося п'ять років незалежності Української Держави. Але рабська психологія холоуїства й власної меншовартості, тривалий час насаджувана різними колоніальними режимами на Україні, ще не подолана. Нова мода на все закордонне, плазування перед усім чужинським, що принижує наше рідне, українське, компрометує перед світом нашу національну й людську гідність. Звичайно, прогресивні педагогічні системи зарубіжних країн варто знати для порівняння з тим власним, самобутнім, що ми вже маємо і чого шукаємо. Але всіяке копіювання чужих виховних систем в українському шкільництві недопустиме, протиприродне, шкідливе. Ми повинні творити й розвивати українську автентичну педагогіку своїм розумом і власними руками. Щодо цього педагоги України повинні б сказати своє авторитетне слово. У педагогічній теорії і практиці країни здійснюється плавний перехід від крає-, країно-, народо-, суспільствознавства до найвищої фази пізнання себе - українознавства. Цьому сприяє заснування у вузах однойменних кафедр, впровадження його вивчення у школах всіх типів і рангів. Українознавство відкриває нам багатовіковий досвід народу і тим сприяє розв'язанню сучасних державотворчих проблем, усвідомленню уроків світової історії, нашої долі та історичної місії. Тому воно закономірно посідає чільне місце серед предметів базового змісту освіти, все більше приваблює педагогів широкої культури, глибокого і системного мислення, справжніх патріотів нашої землі. Помітний крок здійснено в розробці проблем українського національного виховання. Його успішному здійсненню сприяють кардинальні зміни у змісті освіти, створення у контексті утвердження українства шкіл регіонального типу. Активізувалось релігійне виховання. В 1990 році легалізувались Українська Греко-Католицька та Автокефальна Православна Церкви. В школах і вузах впроваджується вивчення релігієзнавства. Розбудова незалежної Української Держави відкрила широкий простір також і для педагогічної творчості вчителів та плюралізму думок, стимулювала прагнення до відродження й розвитку автентичної педагогіки на Україні, вияву власної ініціативи в створенні, крім державних,

ще й приватних навчальних закладів - коледжів, ліцеїв, інститутів, університетів. Трибуною передових ідей національної освіти й виховання виступає педагогічна преса, що набула широкого, розгалуженого характеру. Створюються нові видавництва. Крім республіканських, з'явилися обласні, районні, міські, відомчі, шкільні, вузівські, регіональні педагогічні часописи. Свіжістю творчих ідей відзначаються республіканські педагогічні журнали "Дошкільне виховання", "Початкова школа", "Рідна школа", "Дивослово", газети "Освіта", "Жива вода", "Народознавство" та ін. Виникають нові навчальні заклади, авторські та альтернативні школи, оригінальні концепції українського національного виховання. З'явилась потреба в їх глибокому вивченні, науковому осмисленні й виробленні на цій основі стратегії і тактики розвитку української національної школи. Це спонукало науково-педагогічну громадськість до створення власного науково-педагогічного центру. Останнім часом помітно активізувались наукові дослідження історії української педагогіки. З метою дальшого розгортання нових пошуків у цій надзвичайно важливій галузі на педагогічному факультеті нашого університету в 1995 році створено першу і наразі єдину на Україні кафедру історії педагогіки, яка має хороші перспективи. Цю неординарну подію схвалено педагогічною громадськістю країни.

Проте, є і негативні тенденції, успадковані від тоталітарного ладу та породжені труднощами розбудовного стану. Нестабільність фінансування освіти й науки з боку держави, згубний вплив насильницької ідеології, безкультур'я, зажерливість; пережитки старих догм, скорочення мережі дошкільних та позашкільних закладів, нестача сучасних підручників, плінність кадрів - характерні явища у сфері освіти і науки. Непокоїть і те, що все більшого поширення набувають пияцтво, неробство, розпуста, порнографія, злочинство, наркоманія, міжконфесійні чвари, що згубно впливають на молодь, руйнують сім'ю. У духовній сфері нам слід позбутися психології холуйства, комплексу малоросійства, відчуття національної меншовартості. Треба очистити педагогічну науку від збанкрутілих догм, постулатів та всякого словоблудства. Необхідно створити автентичну українську педагогіку, самобутню, оригінальну, високого національного гатунку, сформовану на принципах європеїзму, національної соціалізації особистості, історизму, гуманізму, народності, людяності й демократизму, природовідповідності, едукрації через українознавство, культуровідповідності, гармонії родинної й громадсько-шкільної взаємодії. Формування українця-патріота, який любить свій народ і з повагою ставиться до людей інших національностей, без української педагогіки немислиме. Безнаціональне виховання на Україні - це абсурд, вираз позиції антиукраїнства. До нього може вдатися тільки той, хто прагне асимілювати український народ, перетворивши його

у ботокудів. Будемо сподіватися, що цим підступним шляхом не піде не тільки вчений-педагог, але й кожна порядна, чесна людина, а також наша педагогічна наука в цілому, інакше великих втрат зазнає не тільки українська педагогіка, але й вся світова педагогічна культура. Безнаціональна педагогіка безперспективна, бо призводить до денаціоналізації. А всяка денаціоналізація, за словами О.Потебні, “зводить на послаблення енергії мислі, на нищість, спустошення, аморальність та опідлення”. Творити теорію безнаціональної освіти й виховання означає йти у нову колоніальну прірву, стати на позиції лжепедагогіки з її неминучим банкрутством. То ж і правильний вибір - автентична українська педагогіка. Безперечно, що вибір у відродженні й розвитку педагогіки в Україні повинен бути один - український. Варто згадати, що безнаціональне виховання на Україні вже було за умов тоталітаризму й зазнало остаточного краху. Тому завжди треба пам'ятати мудре застереження І.Франка, який писав: “Все, що йде поза рами нації, або фарисейство людей, що інтернаціональними ідеалами раді би прикрити свої змагання до панування одної нації над другою, або хоробливий сентименталізм фантастів, що раді би широкими “вселюдськими” фразами покрити своє духове відчуження від рідної нації”⁴. Наш святий обов'язок - забезпечити подальший науковий розвиток теорії національного виховання, що репрезентує автентичну педагогічну думку України і плекає шляхетні почуття любові до рідного народу, шанобливе ставлення до культур та людей інших національностей, консолідує здорові суспільні сили в розбудові самостійної Української Держави, визначить прекрасні наукові перспективи й забезпечить авторитет й світову славу педагогічних винаходів українців. Сьогодні Українська Держава твердо йде шляхом своєї розбудови, впевнено взявши власну долю у свої руки, виходячи у сузір'я цивілізованих країн світу. Це вселяє й віру в те, що майбутнє українського шкільництва й педагогіки буде значно світлішим, ніж їх минуле. І наявність своєї самостійної демократичної держави є для цього повним гарантом.

М.Г.Стельмахович

Незалежній Україні — автентичну українську педагогіку. Вісн. Прикарпат. ун-ту: Педагогіка. Івано-Франківськ, 1998. Вип. 1. (Франко І. Поза межами можливого. Зібр. творів: В 50 т. Т. 45. К.: Наук, думка., 1986. С. 284).

Примітки

1. Стельмахович М. Г. Українська народна педагогіка. К. ІЗМН, 1997. С.3-4.
2. Там само. С. 5.
3. Стельмахович М. Г. Незалежній Україні — автентичну українську педагогіку. *Вісн. Прикарпат. ун-ту: Педагогіка*. Івано-Франківськ, 1998. Вип. 1.
4. Стельмахович М. Г. Незалежній Україні — автентичну українську педагогіку. *Вісн. Прикарпат. ун-ту: Педагогіка*. Івано-Франківськ, 1998. Вип. 1. (Франко І. Поза межами можливого. Зібр. творів: В 50 т. Т. 45. К.: Наук, думка., 1986. С. 284).

СУХОМЛИНСЬКИЙ ВАСИЛЬ ОЛЕКСАНДРОВИЧ

(1918-1970)

видатний педагог, публіцист, письменник, Заслужений вчитель УРСР

Народився 28 вересня 1918 р. в с. Василівка (нині Онуфріївській район Кіровоградської обл.) у незаможній селянській родині. Упродовж 1926-1933 рр. навчався у місцевій Василівській семирічці. Влітку 1933 р. спочатку вступив до Кременчуцького медичного технікуму, але невдовзі полишив навчання, і 1934 р. вступив на підготовчі курси учительського інституту в м.Кременчук, далі - навчається в ньому на факультеті української мови і літератури.

Від 1935 р. розпочав педагогічну роботу як вчитель заочної школи недалеко від рідного села. Перевівся до Полтавського педагогічного інституту заочником і закінчив його 1938 р. Повернувшись після закінчення навчання на Батьківщину працював учителем української мови та літератури в Онуфріївській середній школі.

Під час Другої світової війни добровольцем пішов на фронт. Після поранення і лікування в Удмуртії 1942 р. його призначили директором місцевої сільської середньої школи, де він пропрацював до березня 1944 р. Після визволення України від фашистів повернувся додому, став завідувачем районного відділу народної освіти. Проте вже в 1947 р. за власним проханням повернувся до вчителювання як попросився назад до школи як директор Павлиської середньої школи (1948), де працював протягом 23 років. Він перетворив цю звичайну сільську школу у справжню педагогічну лабораторію, яка стала відома світові завдяки педагогічним творам її керівника. 1955 р. захистив кандидатську дисертацію за темою «Директор школи-керівник навчально-виховного процесу». Від 1957 р. - член-кореспондент Академії педагогічних наук РРФСР. Від 1958 р. мав звання Заслужений вчитель УРСР. 1968 р. було присвоєно звання Героя Соціалістичної Праці.

До найголовніших, опублікованих починаючи із 1960 р., належать: «Як ми виховали мужнє покоління», «Духовний світ школяра», «Праця і моральне виховання», «Моральний ідеал молодого покоління», «Сто порад учителям», «Листи до сина», «Батьківська педагогіка», «Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості» і особливо - «Павлиська середня школа» та книга «Серце віддаю дітям» (1969 р.), яка одержала світове визнання.

Помер 2 вересня 1970 р., похований в с. Павлиш Онуфріївського району Кіровоградської області.

Василь Сухомлинський

КІМНАТА КАЗКИ

Діти знаходять глибоке задоволення в тому, що їхня думка живе у світі казкових образів. П'ять, десять разів дитина може переказувати одну й ту саму казку і щоразу відкриває в ній щось нове. В казкових образах — перший крок від яскравого, живого, конкретного до абстрактного. Мої вихованці, не заволоділи б навичками абстрактного мислення, якби в їхньому духовному житті казка не стала цілим періодом. Дитина прекрасно знає, що у світі немає ні Баби-Яги, ні Царівни-Жаби, ні Коцю Безсмертного, та для неї ці образи є втіленням добра і зла. І кожного разу, розповідаючи ту саму казку, вона виявляє своє особисте ставлення до гарного і поганого.

Казка невіддільна від краси, сприяє розвитку естетичних почуттів, без яких неможливе благородство душі, щира чуйність до людського нещастя, горя, страждань, завдяки казці дитина пізнає світ не тільки розумом, а й серцем. І не тільки пізнає, а й відгукується на події і явища навколишнього світу, виявляє своє ставлення до добра і зла. З казки бере дитина перші уявлення про справедливість і несправедливість. Початковий етап ідейного виховання теж відбувається за допомогою казки. Діти розуміють ідею лише тоді, коли її втілено в яскраві образи.

Казка — благодатне джерело виховання любові до Батьківщини, яке нічим не можна замінити. Патріотична ідея казки — в глибині її змісту; створені народом казкові образи, що живуть тисячоліття, доносять до серця й розуму дитини могутній творчий дух народу, його погляди на життя, ідеали, прагнення. Казка виховує любов до рідної землі вже тому, що вона — творіння народу. Коли ми дивимося на чудові фрески Київської Софії, ми сприймаємо їх як частку життя народу, творіння його могутнього таланту, і в нашій душі пробуджується почуття гордості за творчий дух, думку, майстерність. Аналогічно впливає на душу дитини народна казка. Здається, що казка побудована на чистоті «побутовому» сюжеті: дідусь та бабуся посадили ріпку, дідусь вирішив обманути вовка, зробив солом'яного бичка, та кожне слово цієї казки — як найтонший штрих на безсмертній фресці, в кожному слові, в кожному образі — гра творчих сил народного духу.

Казки — це духовні багатства народної культури, пізнаючи які, дитина пізнає серцем життя народу.

Через 3 місяці після початку роботи «Школи радості» ми обладнали Кімнату казки. За допомогою старших школярів створили обстановку, у якій діти почували себе у світі казкових образів. Багато довелося попрацювати, щоб усе навколо навіювало дітям спогади про казку, яку мама розповідала в ранньому дитинстві, про вечірні присмерки, про веселий вогник у пічці. Ось житло лютої Баби-Яги — казкова хатка на курячих ніжках, оточена високими деревами та пнями, поряд з хаткою — фігурки казкових персонажів: Хитра лисиця, Сірий вовк, Розумна сова. У другому кутку — хатка дідуса та бабусі, в небі — гуси-лебеді, що несуть на своїх крилах маленького хлопчика, героя української народної казки Івасика-Телесика. У третьому кутку — синє море-океан, на березі якого ветхе житло доброго діда і лютої баби, біля порогу — старе корито, на призьбі сидять старий та стара, а в морі плаває золота рибка. У четвертому кутку — зимовий ліс, замети, серед яких пробирається, потопаючи в снігу, маленька дівчинка, — мачуха послала її у зимову холоднечу по ягоди... З вікна хатки виглядає козеня. А ось — велика рукавичка, у якій живе мишка, до неї приходять неочікувані гості. З фанери зроблено великий пенёк,

на ньому ляльки — дівчинка-малятко, сірий зайчик, лисичка-сестричка, ведмідь, вовк, козеня, солом'яний бичок, Червона шапочка.

Усе це поступово зробили ми самі. Я вирізував, малював, клеїв, діти допомагали мені. Я надавав дуже великого значення естетичному характеру обстановки, в якій діти слухатимуть казку. Кожна картинка, кожний наочний образ загострювали сприймання художнього слова, глибше розкривали ідею казки. Навіть освітлення в Кімнаті казки відіграло дуже велику роль. Коли розповідали казку про Царівну-Жабу, в лісових хащах засвічувалися маленькі лампочки, в кімнаті панував зелений сутінок, що добре передавав обстановку, в якій розгортаються події.

У Кімнату казки я веду дітей не часто — раз на тиждень, а то й на 2 тижні. Естетична потреба ніколи не повинна задовольнятися до перенасичення. Там, де є перенасичення, починається пиха, міщанське розчарування, нудьга, пошуки засобів «убити» вільний час. Ми приходимо сюди в час осінніх і зимових присмерків — у цей час казка звучить для дітей по-особливому і сприймається зовсім не так, як, скажімо, ясного сонячного дня. На дворі темніє, ми не запалюємо світла, сидимо в присмерку. Раптом у віконцях казкової хатки спалахує вогник, на небі загоряються зірки, підіймається з-за лісу місяць. Кімната осягається слабким світлом, а по кутках стає ще темніше. Я розповідаю дітям народну казку про Бабу-Ягу Кістяну Нogu. Здавалося б, у моїх словах немає нічого нового для малюків, та в їхніх очах горять вогники захоплення. Діти переживають долю героїв, ненавидять зло і гаряче співчувають добру. Фігурки злої баби, довірливої дівчинки Оленки, добрих гусей-лебедів в уяві малюків оживають, стають істотами, наділеними розумом і почуттями. Казка для маленьких дітей — не просто розповідь про фантастичні події; це — цілий світ, в якому дитина живе, бореться, протиставляє злу свою добру волю. Слово знаходить у казці реальну форму виявлення духовних сил дитини, як у грі — рух, в музиці — мелодія. Дитині хочеться не тільки слухати казку, а й самій розповідати її, хочеться не тільки слухати пісню, а й самій співати, не тільки спостерігати за грою, а й брати участь у ній.

Минає кілька днів, діти запитують: «Коли ми підемо в Кімнату казки?» Чекання радісних хвилин хвилює дітей, ми знову збираємося в час вечірнього присмерку, знову казку розповідаю я, потім її розповідають діти. Найсором'язливіші стають у такі хвилини сміливими та рішучими. Мова, плутана і недоладна за інших обставин, тут стає плавною, виразною, співучою. Казку розповідають Ніна, Петрик, Люда, Слава, Валя — діти, в розвитку мови і мислення яких трапляються труднощі.

Щоразу, коли ми приходимо в Кімнату казки, дітям хочеться погратися. Для всіх — і для хлопчиків і для дівчаток — знаходиться улюблена лялька чи іграшка. Гра

перетворюється на творчість: малюки стають казковими героями, а ляльки в їхніх руках допомагають краще передати думки й почуття. Одна дитина взяла іграшку — солом'яного бичка (герой відомої української дитячої казки), друга — ляльку-бабусю, третя — ляльку-дідуся. І ось діти вже живуть у світі казки. Вони не просто повторюють слова дійових осіб, а творять, вносячи в казку гру своєї уяви. Окремим дівчаткам хочеться просто погратися з ляльками. Ось дитина садовить ляльку на маленький диван, промовляє до неї співучим голосом слова ласки й турботи. В іншій дівчинки лялька-малятко захворіла, і дівчинка лікує її.

Мене не хвилювало те, що дівчатка й хлопчики гралися в ляльки кілька років. Це не якась «дитячість», як іноді думають окремі вчителі, а та сама казка, те саме одухотворення живої істоти, яке пронизує творчий процес складання і слухання казки. У ляльках — одухотворений образ того, кого діти прагнуть, говорячи словами французького письменника Сент-Екзюпері, приручити. Кожна дитина хоче, щоб у неї було щось безмежно дороге, рідне. Я уважно стежив за тим, які духовні стосунки складаються між дітьми та їхніми улюбленими ляльками. Мене радувало, що хлопчики протягом тривалого часу дружили з ляльками. Ось у Костя нічим не примітна лялька — старий рибалка з вудочкою. У ляльки кілька разів відламувалася нога, і Кость зрештою зробив дерев'яну, вирізав, крім того, маленьку сучкувату палицю, з якою рибалка простує на берег річки. Хлопчик любить поговорити зі своїм старим другом: розповідає йому, в яких місцях водяться карасі і лящі... У Лариси улюблені ляльки — бабуся та внучка. Дівчинка зробила бабусі окуляри, під ноги постелила теплий килимок, плечі вкрила шаллю, у Валі теж дві ляльки — котеня і мишенятко. Дівчинка щотижня міняє бантик на шиї котеняти, а для мишенятка чомусь приносить зелений килимок...

Дитяча фантазія в Кімнаті казки невичерпна. Досить дитині подивитися на новий предмет, як він уже пов'язується в її свідомості з іншим предметом, народжується фантастичне уявлення, дитяча уява виграє, думка тріпоче, очі загоряються, мова тече плавним потоком. Ураховуючи це, я дбав, щоб на очах у дітей у різних кутках Кімнати казки були найрізноманітніші предмети, між якими можна встановити якийсь реальний чи фантастичний зв'язок. Я прагнув, щоб діти фантазували, творили, складали нові казки. Ось поряд з чаплею, що стоїть на одній нозі, — маленьке злякане котеня — дитяча уява створила кілька цікавих казок, героями яких стали Чапля і Котеня. А ось маленький човник з веслом, поряд з ним жаба — все саме проситься до казки. Печера, з якої виглядає ведмежа, комар і муха — неприродно великі у порівнянні з ведмежам (у казці і таке простимо), маленьке порося й умивальник з милом — все це не тільки викликає в дітей посмішку, а й пробуджує фантазію.

Коли мені вдалося добитися, щоб дитина, в розвитку мислення якої траплялися серйозні труднощі, придумувала казку, пов'язувала у своєму уявленні кілька предметів навколишнього світу — отже, можна з певністю сказати, що дитина навчилася мислити. Я вже розповідав, з якими труднощами доводилося пробуджувати думку й зміцнювати пам'ять Валі: одним із засобів пробудження її думки було почуття подиву перед зв'язками між предметами і явищами навколишнього світу, що несподівано відкривалися. Другим, не менш важливим засобом стала казка. Валя довго не могла створити жодної казки, це непокоїло мене. І тільки на 3-му році навчання дівчинка склала, нарешті, казку про жабу, човен і рибку.

Ось її зміст:

«Побачила Жаба Човен на березі річки. Дідусь-рибалка залишив Човен, а сам пішов у село за хлібом. Захотілося Жабі покататися. Вилізла вона з калюжі, скочила в Човен, взяла весло. А тут до неї Рибка підпливає і каже: «Що це ти задумала? Плаваєш тільки в калюжі, а Човен любить глибину». Не послухала Жаба поради Рибки, спрямувала Човен у свою калюжу. Підпливає, а Човен і каже: «Жабо, Жабо, куди ти мене тягнеш?». Відповідає Жаба: «У свою рідну калюжу, нехай увесь наш рід побачить, як я плаваю». Посміхнувся Човен і думає: «Ось прийде дідусь, він тебе навчить плавати». Ледве притягла Жаба Човен у калюжу. Загруз Човник у болоті та не пливе далі. Кректала-кректала Жаба — не зрушить Човен. А увесь жаб'ячий рід уже виповз з калюжі, виглядають усі, адже Жаба на всю калюжу кричала: «Дивіться, як добре я плаваю на Човні». Соромно стало Жабі, як плигоне вона в калюжу, так на всі боки і полетіли бризки. А весь жаб'ячий рід як зарегоче. Тут прийшов дідусь-рибалка, витяг Човен з калюжі. Розполохав жаб, сховалися вони в зеленому баговинні. Ввечері посмілішали, вилізли — та як зарегочуть. Відтоді щоночі вони регочуть — з вечора до ранку в болоті чути жаб'ячий сміх Це вони сміються з хвалькуватої Жаби».

Створення казок — плин з найцікавіших для дітей видів поетичної творчості. Водночас це важливий засіб розумового розвитку. Якщо ви бажаєте, щоб діти творили, створювали художні образи, перенесіть з вогника своєї творчості хоча б одну іскру у свідомість дитини. Якщо ви не вмієте творити або вам здається пустою забавою спуститися до світу дитячих інтересів, — нічого не вийде.

У Тіни була в Кімнаті казки своя улюблена лялька — фігурка робітника-металурга, обличчя у нього осяяне розплавленим металом. Дівчинці запам'яталася зустріч з робітником-металургом в ливарному цеху, і ось тепер, через 3 роки, вона склала цікаву казку про Вогненну Річку:

«Біля величезної печі стоїть богатир. Він розплавив залізо. Кипить залізо, клекоче. Підійшов богатир до печі, відкрив дверцята — і полилася Вогненна Річка. Ллється і каже: «Не ловіть гав, люди, беріть вогненне залізо, робіть із нього все, що вам треба». Йдуть до Вогненної річки мудрі майстри, черпають розплавлене залізо, ллють його в пісок, роблять із металу все, що треба людям».

У свідомості дітей народжуються образи сучасних героїв — захисників рідної країни. Війна з фашизмом залишила незгладимий слід у пам'яті і в усьому духовному житті нашого народу. Герої, що відстояли Батьківщину, в уяві дітей — казкові богатирі; про них складаються яскраві, зворушливі казки. Червоною ниткою через усі створені дітьми казки про богатирів нашого народу проходить ідея мужності, непереможності, благородства людини. Ось казка, яку склав Данько:

«Проводжала мати сина на військову службу. Сказала: «Візьми, сину, жменю рідної землі. Пам'ятай, що ти — її захисник!» Взяв син жменю рідної землі, висипав у червоний шовковий мішечок і ніколи не розлучався з нею. Почали вороги війну проти нашої Батьківщини. Зустрів син ворожих солдатів на кордоні, бив по них з кулемета, падали вороги в річку. Ні на крок не відступив син. Та ось ворожа куля поранила його в голову, кров залила очі, руки ослабли. Наближаються вороги, думають: ось ми візьмемо його в полон. Згадав син про жменю рідної землі. Доторкнувся до червоного мішечка і відразу ж могутньою силою налилися руки. Знову почав стріляти юний герой, потонули вороги в річці, а тим часом допомога підійшла — швидкокрилі літаки та могутні танки».

У мене записані казки, створені дітьми в години вечірніх присмерків. Ці казки дорогі мені як яскраві вогники думки, що їх вдалося запалити у дітей. Якби не творчість, не складання казок, мова багатьох дітей була б плутаною, а мислення — хаотичним. Я переконався, що між естетичними почуттями і словниковим багатством мови дітей існує прямий зв'язок. Естетичне почуття емоційно забарвлює слово. Чим цікавіша казка і чим незвичайніша обстановка, в якій перебувають діти, тим сильніша гра дитячої уяви, тим несподіваніші образи створюють малюки. В години вечірніх присмерків мої учні склали десятки казок, які об'єднані в рукописній збірці під назвою «Казки вечірніх присмерків».

Серед «Казок вечірніх присмерків» є дуже цікаві про тварин і птахів, про дерева і квіти. Особливо багато радості приносило і дітям, і мені складання казок про квіти. Я розповів хлопчикам і дівчаткам про емоційне життя людини, про втілення почуттів у піснях і легендах про квіти. Давав початок казки — і дитяча фантазія творила яскраві образи.

Раз на 2 — 3 місяці ми обновляли обстановку в кожному кутку Кімнати казки — вирізували з фанери нові фігурки, дерева, кущі, будували теремки, казкові палаци,

рибальські халепи та курені. Діти навчилися виготовляти фігурки казкових персонажів з пап'є-маше — це збагатило світ казки. Так ми «ілюстрували» багато казок: «Івасик-Телесик» (українська народна казка), «Спляча царівна» В. Жуковського, «Червоненька квіточка» С. Аксакова, «Про мишу зубасту та горобця багатого» В. Даля, «Жабамандрівниця» В. Гаршина, «Снігова Королева» Г. Х. Андерсена, «Бременські музиканти» братів Грімм, «Спляча Красуня» Ш. Перро. «Мар'я-краса — довга коса та Іван» (російська народна казка), «Гвіздок з рідного дому» (шведська народна казка), «Горбатий горобчик» (японська народна казка). Ці казки ввійшли в духовний світ дітей, як входить назавжди в нашу свідомість образ улюбленої людини, яка приносила нам щастя. Діти на все життя слово в слово запам'ятали почуте, хоч ніхто від них ніколи цього не вимагав. Коли слово хвилює дитину своєю неповторною красою, воно назавжди запам'ятовується. І від такого запам'ятовування пам'ять не тільки не перевантажується, а, навпаки, стає ще більш гострою.

Перше розповідання нової казки — велика подія в житті дітей. Ніколи не забуду, з яким хвилюванням ми створювали обстановку для казки Г. Х. Андерсена «Снігова Королева». Це було на другий рік навчання. Настали ранні зимові присмерки, діти прийшли в Кімнату казки. Обстановку, в якій відбувається дія, — будиночки з гостроверхими дахами, казковий палац серед високих скель, швидконогого оленя, снігові замети — діти зробили своїми руками. Але казку ще не всі чули. І ось у вікнах будиночків спалахують вогники, з неба падають сніжинки, нас оточує вечірній напівморок. Діти, затамувавши подих, слухають учителя... Казка скінчилася, та діти просять розповісти ще раз. Для мене було дуже дороге це зачарування словом. Я повторював казку стільки разів, скільки просили діти. А діти знову й знову хотіли слухати про Снігову Королеву — не тому, що треба було запам'ятати слова, а тому, що вони звучали для них дивовижною музикою.

Учитель постійно думає: як добитися того, щоб діти глибоко знали рідну мову, щоб рідне слово ввійшло в їхнє духовне життя, стало і гострим, влучним різцем, і багатобарвною палітрою, і тонким засобом пізнання істини. Мова — це матеріальне висловлення думки, і дитина лише тоді знатиме її, коли разом зі змістом сприйматиме яскраве емоційне забарвлення, живий трепет музики рідного слова. Без переживання краси слова розум дитини не може збагнути потаємних граней його змісту. А переживання краси неможливе без фантазії, без особистої участі дітей у творчості, ім'я якої — казка. Казка — це активна естетична творчість, що захоплює всі сфери духовного життя дитини — її розум, почуття, уяву, волю. Вона починається вже в процесі розповіді, вищий її етап — інсценізація.

У Кімнаті казки в нас зародилися ляльковий театр і драматичний гурток. Тут діти вперше інсценували українську народну казку про Рукавичку, в якій оселилися хоробрі звірята. Потім з великим інтересом підготували інсценізацію казки про Царівну-Жабу, японську казку про Горбатого горобчика. На четвертому році навчання вони колективно склали казку про Бабку-музику і виконали її в ролях.

У Кімнаті казки я вперше прочитав дітям повість про Робінзона Крузо, «Пригоди Мюнхгаузена», «Подорожі Гуллівера», «Казку про царя-Салтана», оповідання «Янко-музикант». Діти на все життя запам'ятали чари тих зимових вечорів, коли за вікнами кружляла метелиця, а вони вибиралися разом з Робінзоном Крузо, який зазнав корабельної аварії, на безлюдний острів, переносили з ним тяготи суворої боротьби з природою. У Кімнаті казки ми прочитали всі казки Г. Андерсена, Д. Толстого, К. Ушинського, братів Грімм, К. Чуковського, С. Маршака. Багаторічний досвід переконує в тому, що моральні ідеї, закладені у творах про добро і зло, правду і неправду, честь і безчестя, стають надбанням людини за умови, коли ці твори прочитані в дитячому віці.

Наше читання було своєрідним: казки та оповідання, названі тут, я знав напам'ять. Книжку я брав лише для того, щоб показати малюкам ілюстрації. Як і розповідання казок, читання було могутнім засобом виховання розуму і добрих, людських почуттів.

Без перебільшення можна сказати, що читання в роки дитинства — це передусім виховання серця, доторкання людського благородства до потаємних куточків дитячої душі. Слово, що розкриває благородні ідеї, назавжди відкладає в дитячому серці зернятка людяності, з яких складається совість.

Василь Сухомлинський.

Вибрані твори : в 5 т. [редкол.: О. Г. Дзевєрін (голова) та ін.]. Київ : Рад. шк., 1976. Т. 3 : Серце віддаю дітям. Роки дитинства. Кімната казки. 1977. С. 176-185. 668с.

Василь Сухомлинський

БІЛЯ ДЖЕРЕЛ ЖИТТЄВОГО ІДЕАЛУ

Я намагався уявити кожного з моїх вихованців дорослою людиною. Мене тривожили думки: яким громадянином, якою людиною ти станеш, малюк? Що ти принесеш суспільству, в чому буде твоя радість, чим ти захоплюватимешся і чим обурюватимешся, в чому знайдеш своє щастя, який слід залишиш на землі?

Як учитель і вихователь я прагнув до того, щоб перекласти в юні серця моральні цінності, створені і завойовані людством протягом багатьох століть, — любов до Батьківщини і свободи, непримиренність до поневолення й гноблення людини людиною, готовність віддати свої сили і життя в ім'я високих ідеалів — щастя та свободи людей.

Дуже важливо, щоб високі слова про Батьківщину її величні ідеали не перетворилися у свідомості наших вихованців на гучні, але пустопорожні фрази, щоб вони не знебарвилися, не злиняли, не стерлись від частого вживання. Особливо неприпустимо вкладати в уста маленьких дітей слова, які вони ще не розуміють. Те, що для народу є святиною, може через це перетворитися на пустий звук.

Як у маленького деревця, що ледве звелось над землею, дбайливий садівник зміцнює корінь, від сили якого залежить життя рослини протягом кількох десятиліть, так і вчитель повинен дбати про виховання у своїх дітей почуття безмежної любові до Батьківщини, відданості національним інтересам. Виховання цих якостей починається з того часу, коли дитина починає бачити, пізнавати, оцінювати навколишній світ.

Дуже важливо, щоб дітям було дороге все створене старшими поколіннями, все здобуте і завойоване в тяжкій боротьбі за свободу та незалежність країни. Батьківщина починається для дитини зі шматка хліба і ниви пшениці, з лісової галявини і блакитного неба над маленьким ставом, з пісень і казок матері над колискою. В золоту пору дитинства, коли діти особливо чутливі і до слова, і до образу, і до душевного світу іншої людини, треба донести до дитячих сердець усе, чим пишаються старші покоління, розповісти про те, якою ціною завойоване щастя вільної праці. Я прагнув не допустити безтурботної насолоди життєвими благами. Пізнання дитиною навколишнього світу й самої себе не повинно бути однобічним. Пізнаючи світ і самих себе, діти зобов'язані по крупинці усвідомлювати свою відповідальність за матеріальні й духовні цінності, створені старшими поколіннями.

«Подорожі» в минуле рідного краю — так називалися наші екскурсії й походи в поле, в ліс, на берег річки, в сусідні села. Я прагнув показати дітям те, що зв'язує минуле і сьогочасне в духовному житті нашого народу.

Кажу малюкам:

— Перед вами тучна нива, наливається колосся пшениці. У важке літо 1941 року тут розгорівся бій між групкою наших бійців і ротою фашистів. Тут загинули наші герої. Погляньте, діти, на широкі поля. Горбочки — це безіменні могили; земля зберігає пам'ять про їхні подвиги. Тисячі горбочків — це тисячі безіменних могил, — земля береже благородну кров героїв, а серце народу вічно береже пам'ять про їхні подвиги. Коли б вони не віддали своє життя за Батьківщину, ви б не милувалися красою рідної землі, фашисти перетворили б вас на рабів.

Нехай маленька дитина задумається над долею рідної землі, нехай відчує, переживе тривогу й занепокоєння за її майбутнє. Нехай події далекого минулого постануть перед нею як джерела сьогоднішнього.

Дитячі роки — той вік, який ми вважаємо віком безтурботної радості, гри, казки, — це джерела життєвого ідеалу. Саме в цей час закладаються корені громадянськості. Від того, що відкрилося дитині в навколишньому світі в роки дитинства, що викликало її подив і захопило, що обурило й примусило плакати — не від особистої образи, а від переживання за долі інших людей, — від цього залежить, яким громадянином буде наш вихованець. Перед поглядом дитини відкривається багатогранний світ з його суперечностями й складностями, в ньому діти бачать красу й потворність, щастя і горе. Все, що відбувається в навколишньому світі, все, чим жили люди в минулому і чим живуть тепер, дитина поділяє на добро і зло. Щоб закласти в роки дитинства основу людяності та громадянськості, треба дати дитині правильне бачення добра і зла.

У ці слова я вкладаю ось який зміст: усе, що діти дізнаються про навколишній світ, усі суспільні явища, вчинки людей у минулому і тепер, — усе це має пробуджувати в юних серцях глибокі моральні почуття. Правильне бачення добра і зла означає, що дитина бере близько до серця те, що пізнає. Добро викликає в неї радісну схвильованість, захоплення, прагнення наслідувати моральну красу; зло пробуджує обурення, непримиренність, приплив духовних сил для боротьби за правду і справедливість. Душа дитини не повинна бути холодним сховищем істин. Великою вадою, якій я прагнув запобігти, є байдужість, безпристрасність. Маленька людина з крижинкою в серці — майбутній обиватель. Уже в дитинстві треба запалити в серці кожної людини іскру громадянської пристрасті та непримиренності до того, що є злом чи потурає злу.

У свідомості дитини неважко утвердити істину, що гноблення людини людиною — найбільше зло. Діти при нагоді правильно відповідають учителеві на запитання, в чому полягає зло. Та якщо дитина не була глибоко схвильована яскравого картоною поневолення людини людиною, не відчула ненависті до носіїв цього зла, вона не стане справжнім громадянином, людиною високих ідеалів.

Людська байдужість — небезпечна та огидна, дитяча байдужість — страшна. Я прагнув до того, щоб кожен мій вихованець у роки дитинства пережив благородні почуття глибоко особистої заклопотаності долею інших людей — далеких, може, навіть таких, що живуть десь на протилежному кінці земної кулі, а може, й таких, що жили 100 років тому. Це почуття — радикальний засіб проти байдужості, ліки від крижинки в серці — небезпечного насіння обивательства. [...]

Я читав своїм вихованцям книжки й розповідав історії з життя, в яких звучить заклик до боротьби за людську гідність, яскраво виражена ідея непримиренності до гноблення людини людиною. Багато разів діти слухали зворушливе оповідання польського письменника Г. Сенкевича «Янко-музикант». Перше читання глибоко вразило

дітей. Вони називали недолюдком і кровопивцею поміщика, який згубив життя беззахисного хлопчика. Від обурення стискалися дитячі кулачки, а очі дітей палали гнівом. Янко-музикант увійшов у духовне життя моїх вихованців назавжди. Потім ми читали оповідання багато разів, дехто з дітей запам'ятав його слово в слово. Чому дітям хотілося ще й ще послухати про Янка-музиканта? Мені здається тому, що переживання гніву породжує приплив духовних сил. Почуваючи себе непримиреним противником зла, дитина стає сильнішою, хоче пережити повноту своїх моральних сил, ще раз переконатися в тому, що вона готова боротися за правду. Серце, в якому розвинене це почуття, чутливе до добра і зла в навколишньому світі.

Приголомшливе враження справили на дітей оповідання видатного українського письменника Архипа Тесленка про безрадісне життя дітей бідних селян. Коли ми прочитали оповідання про тяжку долю талановитої селянської дівчини, доведеної до самогубства злиднями та знущаннями багатіїв і царських чиновників, дитячі очі були сповнені гніву.

У 3-му та 4-му класах ми двічі прочитали повість Гаррієт Елізабет Бічер-Стоу «Хатина дядька Тома». Діти глибоко переживали долю рабів. Їм важко було уявити, що людину купують і продають, як тварину. Потім, мислено подорожуючи по земній кулі, діти дізнаються, що в наші дні в окремих куточках землі збереглося рабство. Малюки не могли примиритися з думкою, що вони безсилі чим-небудь допомогти своєму ровеснику з Південно-Африканської Республіки, якого продають на невільничому ринку. Поступово перед свідомістю дітей відкривалася яскрава картина боротьби між добром і злом у наші дні.

На все життя запам'ятали діти трагічну долю героя грецького народу Нікоса Белоянніса. Під час фашистської окупації Греції Белоянніс боровся проти загарбників: коли ж його країна була визволена від гітлерівців, суд присудив патріота до смертної кари, звинувативши в зраді батьківщині. З червоною гвоздиною в руці Нікос Белоянніс зустрів смерть, і в той самий день його дружина, яку теж присудили до смертної кари, народила сина. Зворушені долею хлопчика, який жив у в'язниці, діти запитували, як же допомогти Нікосу Белояннісу-молодшому. Благородне почуття спонукає до активної діяльності. Діти написали листа матері Нікоса Белоянніса-молодшого, пославши його через Міжнародний Червоний Хрест, і приготували подарунок — вишиту на білому шовку червону гвоздику. Потім щороку учні посилали листа дружині героя і подарунок хлопчику в день його народження: вишиту на білому шовку квітку — троянду, мак, бузок. Цей, на перший погляд, незначний вчинок залишає в серцях дітей глибокий слід, тому що він — засудження зла, двобій з несправедливістю.

Вводячи дітей у світ суспільного життя, я переконував їх у тому, що навіть у найпохмуріші періоди людської історії, коли сили зла пригноблювали мільйони людей, завжди були люди, які повставали проти несправедливості. Імена цих людей, їхнє життя, подвиги — це яскраві провідні зірки для молодого покоління. Я прагнув до того, щоб мої вихованці захоплювалися стійкістю, мужністю, героїзмом, вірністю переконанням кращих синів людства — тих, хто боровся й віддав життя за свободу і незалежність своєї батьківщини, за визволення від експлуатації, за утвердження людської гідності.

Я домагався того, щоб моральні цінності, створені і завойовані людством у минулому, в наші дні стали духовним багатством кожної людини, хвилювали серця, спонукали до активної діяльності в ім'я перемоги правди в усьому світі. Я прагнув розкрити моральні істини в усій їхній красі, без гучних слів. Краса моральних цінностей людства стає багатством душі дитини лише тоді, коли її зміст розкривається на яскравих прикладах, що хвилюють серце. Учуть слова, та захоплюють приклади, — говорить латинське прислів'я. Приклад яскравого життя, подвигу в ім'я щастя людства — це світло, що осяває життя дитини. Та й приклади вчать жити лише тоді, коли вони — живе втілення гуманних, прогресивних ідей. «Усякий, хто відходить від ідей, зрештою лишається при одних відчуттях», — писав великий німецький поет Й. Гете.

У роки дитинства я розкривав перед дітьми яскраві образи людей, імена яких стали для багатьох поколінь провідною зіркою. Безперечно, маленькій дитині неможливо розповісти все. Не можна валити на малюка лавину образів і картин, не можна без кінця зворушувати його серце, хвилювати душу. Нехай дитина дізнається поки що небагато, та щоб у цьому для неї відкрилася краса моральних цінностей. Хай діти подумують над тим, що схвилювало і зворушило їх, хай сплав думок і почуттів, образно кажучи, відстоїться в серці кожної дитини. За 4 роки я розповів своїм вихованцям про подвиги борців за високі ідеали людства — Спартака, Кампанелли, Івана Сусаніна, Степана Халтуріна, Софії Перовської, Миколи Кибальчича, Тараса Шевченка, Томаса Мюнцера, Христо Ботева, Януша Корчака. Розповідав про мужнього борця за наукову істину Джордано Бруно, про великого гуманіста-вченого Миклухо-Маклая та багатьох інших.

Яскравий приклад, в якому ідея втілена в живих людських пристрастях, вчинках і подвигах, має велику силу впливу на духовний світ дитини. Дітям не треба тлумачити сутність того чи іншого вчинку; коли ідея і образ злиті воедино, дитина прекрасно розуміє ідею. Героям, про яких я розповідав своїм вихованцям, притаманна найважливіша риса, яка є сутністю моральної краси, — готовність віддати всі сили й життя заради щастя людей. Ця риса саме й викликає захоплення, примушує дитину задуматися над долею

інших людей. Люди, які знайшли своє щастя в служінні людству, стають для дітей моральним ідеалом.

Важко уявити повноцінне виховання без того, щоб дитина не зачитувалася допізна книжкою про моральну велич, щоб її серце не забилося прискорено від почуття захоплення. Моральний ідеал народжується в серці тоді, коли людина немовби вдивляється в саму себе, порівнює себе з тим, хто є в її уявленні зразком моральної краси — вірності переконанням, мужності, стійкості, непохитності перед труднощами.

Вихователь повинен вдумливо відбирати розповіді, щоб підвести дітей до джерел морального ідеалу. Головне тут — факти і події, що становлять ідейний зміст. У житті людей, які є ідеалом для молодого покоління, дуже важливо показати єдність власної долі і долі людства. [...]

Глибокий слід у серцях хлопчиків і дівчаток лишили розповіді про Януша Корчака — національного героя польського народу. Дітей глибоко вразило те, що цей чоловік пішов на смерть разом з дітьми, яких він любив. Януш Корчак міг би зберегти собі життя, та він вважав це безчестям, коли від рук фашистських катів умирають тисячі невинних дітей... Януш Корчак став для дітей символом справжньої людяності.

Утвердити здатність відстоювати свої переконання як власну гідність — одне з важливих завдань виховання, здійснити яке можна лише за умови, що з малих літ у людини починають вироблятися уявлення про добро і зло, втілені в яскраві образи. Та одного уявлення не досить. Необхідна особиста емоційна оцінка. Необхідний чіткий розподіл моральних явищ на те, що дороге дитині, і те, чим вона ніколи не може примиритися. Моральне виховання в молодшому віці — це натхнення моральною красою, яка пробуджує прагнення творити радість для людей, берегти свою людську гідність, дорожити моральними принципами людства.

Василь Сухомлинський.

Вибрані твори : в 5 т. [редкол.: О. Г. Дзеверін (голова) та ін.]. Київ : Рад. шк., 1976.

Т. 3 : Серце віддаю дітям. Роки дитинства.

Біля джерела життєвого ідеалу. 1977. С. 218–225. 668 с.

Василь Сухомлинський

НЕ МОЖНА ЖИТИ І ДНЯ БЕЗ ТРИВОГИ ПРО ЛЮДИНУ

Життя переконує: якщо дитина тільки "споживає" радості, не видобуваючи їх працею, напругою духовних сил, його серце може стати холодним, черствим, байдужим. Величезною моральною силою, що облагороджує дітей, є творення добра для людей. Одна з виховних завдань нашої школи полягає в тому, щоб дитина серцем відчувала, що

навколо нього є люди, які потребують допомоги, турботи, ласки, сердечності, участі. Найголовніше — щоб совість не дозволяла дітям проходити повз цих людей, щоб добро людині дитина дарувала не з бажання відзначитися перед іншими, а з безкорисливих спонукань. Джерело дитячої совісті, готовності робити добро для інших — це співпереживання тим людям, у яких на серці горе. Чуйність до духовного світу людини, здатність відгукуватися на чуже нещастя — з цього починається найвища людська радість, без якої неможлива моральна краса. Уже в "Школі радості" мої вихованці зробили перші кроки на шляху до вершини моральної людської краси: вони осягали ази великої науки людяності, вчилися бачити горе, смуток, печаль, тривогу в очах того, з ким їх зіштовхували обставини повсякденного життя. Ця здатність входить у моральне обличчя в роки зрілості, стає невід'ємною рисою духовного життя лише тоді, коли усі роки дитинства людина і дня не живе без турботи про людей. Я завжди вчив своїх вихованців співпереживати іншим людям, прагнув до того, щоб дитина ставила себе на місце того, хто потребує участі, допомоги та серцевої турботи, пережила його почуття. Горе іншої людини має стати особистим горем дитини, змусити замислитися над тим, як допомогти тому, хто потребує цього. У вихованні людяності виняткову роль відіграють особисті взаємини, духовне спілкування двох людей. Людство легше любити, ніж допомогти сусідові. Знати людей не можна без знання конкретної людської особистості.

Валя прийшла до школи, різко погіршилося здоров'я її батька. Дівчинка стала мовчазною, задумливою. У Ніни та Шури — тяжко хворі мами. Дівчатка нерідко залишалися вдома, щоб допомогти батькові по господарству. У Шури захворіла бабуся. Кілька разів вона потрапляла до лікарні — на тиждень, а то і на місяць; для хлопчика це було великим горем. Під час хвороби бабусі дитина перебувала під опікою тітки, дуже хорошої жінки, яка дбала про Шуру, але розлука із бабусею завдавала хлопчикові страждання. Одного разу у холодний осінній день Шура вирішив відвідати бабусю. Ані пари з вуст тітці, він пішов до лікарні. Дорогою він дуже змокнув під дощем, застудився та захворів. Через кілька днів його поклали в ту ж лікарню, де лежала бабуся. Сталося нещастя в родині Володі. Його мама працювала штукатуром. Щодня вона їздила на роботу автобусом. Під час весняної ожеледиці автобус зіткнувся з вантажним автомобілем, і мама Володі була важко поранена. Лікарі говорили, що вона на все життя залишиться інвалідом. Водночас важко захворів і помер дідусь, який дуже багато зробив для того, щоб Володя пішов по правильній життєвій дорозі. Горе, але горе іншого роду, прийшло в сім'ю Колі А. За переховування крадених речей батька заарештували і засудили на 2 роки в'язниці. Моральна атмосфера в родині стала чистішою, але те, що трапилося не могло не вразити хлопчика. Зустрічаючи дітей, я кожен день вдивлявся в їхні обличчя. Сумні очі

дитини — що може бути більш важким в складному процесі виховання. Якщо у дитячому серці горе, дитина тільки й того, що є присутнім у класі. Он-як туго натягнута струна: торкнеш необережно — заподієш біль. Кожна дитина переживає горе по-своєму: одного приголубить — і йому стане легше, іншому ласкаве слово заподіє новий біль.

Педагогічна майстерність в таких випадках полягає насамперед в людської мудрості: умій щадити хворе серце, не спричиняй вихованцю нового горя, не торкайся ран його душі. Приголомшений горем, збентежений учень, звичайно, не може вчитися так, як учився він раніше; горе позначається на його мисленні. Найголовніше для вчителя — насамперед бачити дитяче горе, сум, страждання, бачити і відчувати дитячу душу. У тому, як учитель ставиться до горя дитини, наскільки здатний він розуміти й відчувати дитячу душу, полягає основа педагогічної майстерності.

Не можна викликати відповідати учня, який переживає горе, не можна вимагати від нього посидючості і старанності. Не можна запитувати про те, що трапилось, — дитині нелегко говорити про це. Якщо діти довіряють учителеві, якщо він їхній друг, то дитина сама розповість про те, що можна розповісти. Коли ж мовчить — не торкайся хворого дитячого серця. Найважче у вихованні — це вчити відчувати. І чим старша дитина, тим важче вчителю торкатися тих, образно кажучи, тонких струн людського серця, звучання яких виливається у благородні почуття.

Щоб навчити дитину відчувати, бачити в очах ближнього його духовний світ, вихователь повинен уміти щадити почуття дітей, і передусім — почуття горя. Немає нічого потворнішого в емоційно-моральних стосунках дорослого і малюка, ніж прагнення старшого розвіяти гіркі почуття легковажними міркуваннями про те, що ти, мовляв, дитя, перебільшуєш своє горе...

Треба вміти розуміти порухи дитячого серця. Цього неможливо навчитися за допомогою якихось спеціальних прийомів. Це досягається лише завдяки високій емоційно-моральній культурі педагога. Якими б причинами не зумовлювалося дитяче горе, у нього завжди є щось спільне: сумні, печальні очі, в яких вражають недитяча задумливість, байдужість, туга, самотність. Дитина, яка переживає нещастя, не помічає ігор і розваг товаришів; ніщо її не може відвернути від гірких думок. Найтонша і найдоброчливіша допомога маленькій людині — розділити її горе, не торкаючись глибоко особистого, потаємного. Грубе втручання може викликати озлобленість, а поради не журитися, не втрачати надію, взяти себе в руки, якщо за ними немає справжнього людського співчуття, сприймаються дітьми як недоречне базікання.

Учити дітей відчувати — це значить насамперед передавати їй свою емоційно-моральну культуру. Культура почуттів неможлива без глибокого розуміння душевного

стану людини. А таке розуміння приходить до дитини тоді, коли вона в думці ставить себе на місце того, хто переживає печаль і тривогу.

Коли в Сашка захворіла бабуса, хлопчик став сумним, задумливим і водночас настороженим: скажеш йому слово — він здригнеться, неначе від болю. А одного разу я бачив, як його великі чорні очі налилися сльозами. Діти сказали мені: «Сашко плаче». Було б наївно чекати, що дитина пройметься співчуттям до свого товариша чи дорослої людини вже тому, що вона дитина. Співпереживанню треба вчити — так само вдумливо, дбайливо, обережно, як учать дітей робити перші самостійні кроки. Співпереживання — це одна з найтонших сфер пізнання, пізнання думками і серцем. У досвідченого педагога має бути могутній засіб виховання співпереживання — слово.

Я вибрав хвилинку, коли Сашка не було у класі, і сказав дітям: «Коли в людини горе, не можна виражати подиву. А в Сашка велике горе. У нього одна тільки рідна людина — бабуса. Вій не пам'ятає маму. І ось бабуса захворіла. Можливо, її відвезуть до лікарні — з ким залишиться хлопчик? Уявіть себе на його місці, і ви відчуєте, що таке горе. Пам'ятаєте старого, якого ми зустріли край дороги? Пам'ятаєте, які в нього були сумні очі? Ви відчули тоді: у старого горе. Чому ж ви не помічаєте смутку в очах товариша? Ви ж бачите, що Сашко вже кілька днів мовчазний, задумливий. Він у класі, а всі його думки — біля бабусиноного ліжка. Якщо хлопчик залишиться на кілька днів дома, не поспішайте розпитувати, чому він не був у школі. Людині нелегко говорити про своє горе. І взагалі, коли ви бачите, що в людини горе, страждання — не цікавтесь, а допомагайте. Не роз'ятрюйте сердечних ран. Коли ви знаєте, що в будь-кого з вас у колективі трапилось нещастя, робіть усе так, щоб жодне ваше слово, жодний ваш вчинок не додавали горя. І подумайте ще, чим можна допомогти Сашкові та його бабусі. Та допомога ваша не повинна бути хвалькуватою: от, мовляв, які ми хороші — допомагаємо товаришеві. Виставляти напоказ свою доброту — це нікуди не годиться. Коли серце не говорить вам, що треба допомогти другові — ніяка показна доброта не зробить вас добрими».

Сашко прийшов у клас, про нього я більше не говорив ні слова, і діти відчули, чому я відразу почав говорити про інше. А на перерві вони почали радитись, як допомогти хлопчикові і його бабусі. Діти принесли товаришеві яблук і риби — все це було зроблено з найчистіших спонукань. Коли бабусю поклали до лікарні, і Сашко став жити в тітки, діти часто ходили до нього. Дізнавшись, що хлопчик змок під дощем, захворів і лежить у лікарні разом з бабусею, вони глибоко переживали це горе. У вихідний день ми всі пішли до лікарні. Діти взяли для товариша яблук і печива. А Шура приніс плитку шоколаду, яку привіз йому батько. Півдня ми чекали, поки усі діти побували у палаті Сашка.

Мене це і радувало, і непокоїло. Адже тут — результат колективного поривання. Декому з дітей хотілося зробити товаришеві добро насамперед для того, щоб благородний вчинок побачили інші. Володя сказав мені, що понесе Сашкові в лікарню свій подарунок — нові ковзани, недавно куплені батьком.

— А батько дозволяє? — спитав я.

— Так, дозволяє.

— Ну, тоді нема чого нести в лікарню. Адже Сашко зараз не може кататися. Понесеш ковзани додому, коли Сашко одужає.

Володя не подарував ковзани товаришеві. Душевне поривання виявилось слабким... Цей випадок змусив задуматися над вихованням душевної доброти, сердечності, чуйності. Дуже тонкі, складні це речі. Як домогтися, щоб маленька людина робила щось хороше, не розраховуючи на похвалу й винагороду, а з почуття потреби творити добро? В чому вона полягає — потреба творити добро. З чого вона починається? Звичайно, у вихованні чуйності велике значення має і колективне духовне поривання. Та все-таки співпереживання має захопити глибоко особисті сфери духовного життя кожної дитини.

Я прагнув до того, щоб усі мої вихованці робили благородні вчинки — допомагали товаришам або взагалі іншим людям — з внутрішніх спонукань і переживали глибоке почуття задоволення. Мабуть, це одна з найважчих речей у моральному вихованні: вчити людину робити добро і водночас уникати прямолінійних порад: роби ось так. Як же бути на практиці? Очевидно, найголовніше — розвивати в дитині внутрішні сили, завдяки яким людина не може не робити добра, тобто вчити співпереживати. Але як це робити? Як добитися того, щоб діти, побачивши горе іншої людини, в думці ставили себе на її місце, щоб яскрава думка пробуджувала яскраве почуття, щоб особистість маленької дитини ніби зливалася з особистістю людини, в житті якої страждання, щоб у людині, яка переживає горе, дитина бачила й відчувала саму себе?

Наші наради, присвячені найважчим, найскладнішим сферам духовного життя і взаєминам дітей, поступово перетворювалися в психологічний семінар. У ньому брали активну участь вчителі не тільки початкових, а й середніх і старших класів. Предметом наших турбот стала людина — дитина, підліток, юнак. На засіданнях психологічного семінару ми виступали з доповідями й повідомленнями про духовний світ конкретної дитини, про джерела її розумового, морального, емоційного, фізичного, естетичного розвитку, про середовище, в якому відбувалося в дошкільні роки і відбувається в роки шкільного навчання формування розуму, мислення, почуттів, волі, характеру, переконань особистості. Вчителі початкових класів своїми доповідями ніби готували вихователів середніх і старших класів до виховного впливу на підлітків, юнаків і дівчат. Усе більше

утверджувалося колективне педагогічне переконання: щоб людина, яку ми виховуємо, перебувала у сфері впливу всього педагогічного колективу, кожний педагог повинен глибоко знати до тонкощів індивідуальність кожного учня.

Нам не вистачало двох, а іноді й трьох годин для того, щоб глибоко заглибитися у дуже складну сферу духовного світу окремих дітей. Так, після моєї доповіді про особистість Колі вчителі М. Т. Сироватко, Є. Є. Коломийченко, В. А. Скочко доповнили мою характеристику дуже важливими деталями: як відбивається все, що бачить дитина в колективі, в її емоційному світі, іншими словами, як вона відчуває взаємини між людьми, як переживає свої стосунки з іншими людьми. Ми дійшли дуже цікавого і, за переконанням колективу, нового висновку про внутрішні духовні спонукання до добра, про те, як дитина примушує саму себе робити добро людям.

Чим більше віддавали діти своїх душевних сил товаришеві, в якого горе, тим чутливішими ставали їхні серця. Холодного лютого дня (діти вчилися тоді у третьому класі) до мене додому прибігли Мишко, Коля і Лариса. Вони були чимось стривожені.

— Загинув Льоня, брат Вані, — сказала Катя. — Батькові принесли телеграму. Він завтра їде до Казахстану. Що ж тепер робити? Дитячі очі благали: навчіть, як нам допомогти товаришеві? У той же день стало відомо, як сталася трагедія. Льоня, 18-річний тракторист, віз сіно на тваринницьку ферму. У дорозі його наздогнав буревій. Юнакові можна було залишити трактор і піти в село, розташоване недалеко від дороги, але він не зробив цього, сподіваючись, що буревій закінчиться, і можна буде вчасно доставити сіно на ферму. Але буревій посилювався, вдарив мороз, і Льоня замерз у кабіні трактора... Кілька днів Ваня не приходив до школи. Діти були засмучені, замовкло щебетання. Усі питали: як допомогти товаришеві? Дехто пропонував піти додому до Вані. Я порадив не робити цього: "У хлопчика, його матері, у батька, братів і сестер велике горе. Ми прийдемо до них додому, мати побачить нас, згадає, як Льоня ходив в школу, і їй стане ще важче. Підемо до Вані пізніше, коли материнське серце переболить трохи. А коли хлопчик прийде до школи, не питайте у нього, як загинув брат, про це важко думати і говорити. Будьте уважні і ввічливі до Вані, нічим не заподіюйте йому сердечного болю". Батько Вані, приїхавши з Казахстану, розповів мені, що ім'ям його старшого сина названа вулиця селища. Розповідь батька я повторив дітям. У ті дні діти думали над тим, чиї імена будуть носити загін і кожна з трьох ланок. І ось вони самі сказали те, чого я очікував від них: нехай ланка, у якій знаходиться Ваня, носить ім'я його брата — Леоніда, який загинув на роботі. Хлопчик приніс цю звістку матері. Я порадив хлопцям: візьмемо альбом, і кожен з нас нехай намалює що-небудь про школу. Звичайно, дітям хотілося намалювати те, що пов'язано з Леонідом і його шкільними роками. Старші учні показали нам яблуню,

посаджену Леонідом, коли він навчався у 3-мк класі. У фізичному кабінеті ми знайшли модель підйомного крана, зроблену Леонідом і його товаришами. Леонід любив птахів, і в школі жили спогади про те, як він разом зі своєю ланкою зробив маленький будиночок для голубів. Про все це діти розповіли в альбомі. Я намалював портрет Леоніда. Альбом піднесли матері. Для неї цей подарунок був безцінним: її радувало, що шкільний колектив зберігає пам'ять про сина. Такий же альбом ми зробили і для ланки, яке носитиме ім'я Леоніда. Дуже важливо не перетворювати добрі почуття і добрі справи в показні "заходи". Як можна менше розмов про зроблене, ніякої похвали за доброту — таких вимог треба дотримуватися у виховній роботі. Найнебезпечніше те, що людяні вчинки дитина подумки ставить собі в заслугу, вважає мало не доблестю. Винна у цьому найчастіше буває школа. Знайшов учень загублені кимось 10 копійок, приніс до класу, і вже про знахідку знає увесь колектив. Пригадується цікавий випадок, який стався в одній сусідній школі. Принесла дівчинка в клас знахідку - 5 копійок, вчителька розхвалила її... І ось на наступну перерву до вчительки прибігли три дівчинки і один хлопчик — усі, виявляється, знайшли загублені товаришами гроші — хто копійку, хто дві. Хлопці чекали похвали; вчителька, відчувши недобре, обурилася... Ось так і привчаються діти відпускати "порції доброти", а якщо їх не хвалять за добрі вчинки, у них виникає невдоволення.

Доброта повинна стати таким же звичайним станом людини, як мислення. Вона повинна стати звичкою. Наш педагогічний колектив прагнув до того, щоб добрі, сердечні, душевні вчинки залишали в дитячому серці почуття глибокого задоволення. Серцева чуйність до духовного світу іншої людини пробуджується в дитинстві і під впливом слова вчителя, і під впливом настрою колективу. Дуже важливо пробуджувати порив серцевої співчутливості, готовність до доброго вчинку в усіх дітей. Але цей порив лише тоді облагороджує серце, коли він виливається в індивідуальну діяльність. Мої вихованці не забували про свого старшого друга — дідуса Андрія. У зимові місяці старий жив у маленькій хатині, недалеко від зимівки пасіки. До нього приходили діти, приносили яблука, малюнки. Дідусь був дуже радий кожному теплому слову. Хлопці відчували, що самотність — це нелегка доля, і прагнули зробити людині добро. Одного разу, у теплий березневий день малюки поспішали до дідуса Андрія: сьогодні вони будуть допомагати йому виставляти вулики. Цей день був для всіх святом: хлопці раділи, спостерігаючи, як бджоли — золотокрилі вісники весни — здійснюють обліт. Дорогою до дідуса ми зайшли до бабусі Ольги напитися води. Вона пригостила нас домашнім печивом і запропонувала частіше відвідувати її. Ольга Федорівна пережила в роки війни велике горе: два її сина, чоловік і брат загинули на фронті, а дочка померла від непосильної праці на кам'яновугільній шахті у фашистській Німеччині. Я розповів хлопцям про важку долю

жінки, і в дитячих серцях прокинулося бажання подружитися з бабусею Ольгою. Малюки часто відвідували бабусю. Ольга Федорівна показала нам ордена і медалі синів і чоловіка. У дитячих серцях прокинулося прагнення принести бабусі Ользі радість. Як тільки прийшов час садити плодові дерева, ми посадили у неї на подвір'ї 5 яблунь, стільки ж груш, вишень і кущів винограду — в пам'ять про синів, дочки, чоловіка і брата. Посадили дерева і для самої бабусі. Важко передати словами почуття подяки, яке переживала Ольга Федорівна. У спекотні літні дні ми приходили поливати рослини, хоча це і без нас робила Ольга Федорівна. Влітку хлопці проводили у неї цілі дні. Бабуся Ольга стала рідною для дітей. Без неї хлопці не проводили жодного свята. Ми намагалися не пропустити моменту, коли дозрівали вишні, яблука, груші та виноград. Приходили у сад до бабусі, зривали перші дозрілі плоди і несли їй. Коли діти вчилися у 7-му класі, бабуся тяжко захворіла. Вона померла через тиждень після того, як закінчився навчальний рік. Для хлопців це було велике горе. А через деякий час ми дізналися, що Ольга Федорівна заповіла передати після її смерті хату і сад дітям. Цей заповіт спантеличив керівників села: як розуміти, що учні — господарі хати і саду? Селяни допомогли розібратися в тому, що не вкладається ні в які юридичні норми. Вони сказали: нехай на цій маленькій садибі діти роблять свої добрі справи. Ми запросили в хату дідуся Андрія, і він з радістю перейшов сюди — це було недалеко від пасіки. [...]

Виховання громадянина — одна зі складних проблем не тільки теорії, але і практики педагогічного процесу. У цій сфері першорядну важливість має те, щоб знання пройшли через серце, відбилися в особистому духовному світі людини. Знання про Батьківщину, про те, що свято і дорого для нашого народу, — це не просто відомості, якими після запам'ятовування можна керуватися в повсякденному житті. Це істини, які мають зачіпати особисте життя вихованця. Вони стають священними для дитини за умови, що велич Батьківщини пізнається через велич людини. «Пам'ять народу — величезна книга, де записано усе». Громадянське виховання немислимо без читання цієї книги, без глибокого усвідомлення і відчуження кожного слова, кожної букви. Те, що ми звикли називати зв'язком школи із життям — це насамперед передача із серця народного до тям й сердець дітей нашої великої святині — любові до Батьківщини. Кожен дотик до великої книги народної пам'яті є найскладнішим, найвідповідальнішим актом становлення людської особистості.

Василь Сухомлинський.
Вибрані твори : в 5 т. [редкол.: О. Г. Дзеверін (голова) та ін.]. Київ : Рад. шк., 1976.
Т. 3 : Серце віддаю дітям. Роки дитинства. Не можна жити і дня без тривоги про
людину. 1977. С. 227–236. 668 с.

ФЕДЬКОВИЧ ЮРІЙ ОСИП

(1834-1888)

український письменник, культурно-освітній діяч

Народився 8 серпня 1834 р. у м. Сторонці-Путилові на Буковині (Чернівецької області). Освіту здобув у нижчій реальній школі в Чернівцях, вивчав німецьку мову (1846-1848). Довгострокова служба в армії стала матеріалом однієї з провідних тем його поезії та прози (1852-1863).

1859 р. вийшов перший твір письменника «Der Renegat»¹. У 60-х роках - художні твори, поеми, оповідання, драми (перша збірка віршів «Поезії Іосифа Федьковича», «Поезії Іосифа Федьковича» (1862), оповідання «Люба-згуба» (1862), «Серце не навчити» (1863), «Поезії Юрія Городенчука-Федьковича» (1867-1868 рр. у 3-х вип.); рукописи для дітей «Календарик» і «Буквар» (1870) та ін.

Автор шкільних підручників для народних шкіл², крайовий інспектор. Педагогічну діяльність розпочав шкільним інспектором Вижницького повіту (1869), в якому на той час було 7 народних шкіл, ще 7 з'явилося в перший рік його інспекторської роботи (1869-1876). Протягом першого року роботи підготував співаник (1870) і одержав дозвіл від Крайової Шкільної Ради запровадити його в народні школи. Вів широку просвітницьку роботу

Як щирий український націоналіст і просвітник. спрямовував свою діяльність на збагачення культури і освіти українського народу на пробудження національної свідомості, відродження культури українців Буковини, становлення українського шкільництва в умовах Австро-Угорської імперії.

Помер 11 січня 1888 р. у Чернівцях.

Основні праці: «Україна» (1862), «Хто ми?» (1885), «Співаник», «Нова січа» (На голос «Ще не вмерла Україна» (1887) та ін.

Юрій Федькович

УКРАЇНА

Україно, Запороже, годі вас забути,
Ах, бо мило тамки жити, мило тамки бути,
Де ті трави шовковії славні степи криють,
Де ся квіти поза квіти в зимних росах миють,
Де стада ржуть, де соколи, де вірли співають,
З буйним вітром у заліжку козаки літають.

Хто ж то може знов забути могили, кургани,
Де козацтво українське, славні отамани
Свою славу сном провадять, славов серце гріють,
А ті думи богатирські так-то гарно піють,
Що аж тут ся відзивають, що аж тут їх чути, —
Україно, Запороже, можна вас забути?

Онде грає жвавий хлопець у торбан весело;
Онде дівча йде по воду, думку йкусь завело;

Там сопілка пригравас, ніби соловіє,
Що там в гаю калиновім піє все та піє;
А там бджілка златокрила думно си співає,
Обмучилась медівницев, ледве що вертає.

Он колишесь тихий Дніпер: вечір — він дрімає,
А по синій єго фалі човенце плаває,
В ньо си сіло гарне дівча, красне, як малина,
А хороший кермаченько ляг їй на коліна,
Обзирає сороківці, що в коралі в'яжуть,
А потому, а потому... Далі вже не скажу;
А хоть рад би-м і сказати, але наші милі
Вже пропали в синій мряці, що Дніпер укрила.

Далі видко білий хутор, пасіки, ставочок,
Знов байрак там яворовий, вишневий садочок,
А в садочку мила хатка; тамки на порозі
Сіло дівча русокоє — ах, які ж там нозі! —
Та й іголков тонесеньков шиє в хустку квіти:
"Де ти бавиш, біловусе, де, мій ясний світе?"

Тихо, тихо, любе дівча, — видиш он сокола?
А дівчина — чорні очі — глипла доокола:
"То не сокіл, то мій милий вороним літає!"
Та й схопилась красавичка, ліску відчиняє.
А сокіл вже на подвір'ї, дівчину любить;
Вна го хоче посварити — годі, бо цілує.

Глянь там далі на прикмету: думаш, там соколи!
Ні, там славні чумаченьки возя з Криму соли.
От, дивися, вже і стали, вже й воли пустили,
Вже і ватра запалена, вже ся розложили.
Той готувить ситу кашу, ті вози знов мажуть,
Хлопці шумки заспівали, старші казку кажуть.

Далі, далі — онде небо багром рум'яніє;
Слухай добре, як-то мило десь дзвіночок піє
То в тій церкві там, за лісом, з дев'ятьма верхами —
Всі покриті срібнов бляхов, злотними хрестами,-

А священник-старець ходить по святій контині,
Молить слави Запорожу, щастя Україні.

*Федькович Осип-Юрій.
Україна. Вибір поезії. Вецляр. Видавництво „СТРУЯ“, Ч. 5. 1920. С. 28. 520 с.*

Юрій Федькович

ОСЬМИЙ ПОМЕННИК ТАРАСОВІ ШЕВЧЕНКОВІ НА ВІЧНУЮ ПАМ'ЯТЬ³

І Ти, Батьку, возопів нам
Таку пісню нову
Чистим серцем, чистим духом,
Чистим рідним словом.
І собрав нас свойов гуслев
У собор великий,
І здригнулись на престолах
Черлені владики,
Бо почали попускати
На залізних главах
Ті, сльозами насажені,
Корони криваві.
І почали валитися
Ті катуші люті,
А на гробах поборників
Зелена, як рута,
Стала воля виростати,
Здойматися д горі.
Не здоймилась, затолочив
Тяжкий її воріг... Затолочив? —
Всі тирани
З усійого світа
Не годні ї затолочить.
У землю убити;
Бо вна, як озиме жито,
Корчем розростаєсь, —
А над житом пісня пієсь

І день зустрічає.
І що прийшло з того всього
Багровому звіру? —
Він Тя убив та й задумав,
Що і Твою ліру
Розбив о стовп своєї тюрми.
Не розбив-єсь, кате,
Лиш ударив нев, — і тільки!
А вона, проклятий,
Задзвеніла там сильніше —
Весь дух стрепенувся.
А ти поблід, бо перевіглись
На всій святій Русі
Зачаровані сини їй,
Що закляті спали
Під нечистов твійов лудов.
Перевіглись, устали
І до мечів своїх ясних
Простягнули руки —
І віддадуть кара в кару
І муки за муки;
І подеруть на онучі
Ті ваші соболі,
І посадять на престолі
Не вовка, а волю.
А Ти се все заподіяв,
Великий наш святе!
О, не зійшлись ми сьогодні
Мерців споминати,
А прийшли ми спом'янути
Воставшу од гробу
Нашу славу, наше слово
І нашу свободу.
І живого спом'янути
Тебе в наши душах!

Жива є Русь, і живі є Всі душі на Русі;
І воспоють таку пісню,
Як згойдане море,
І поведуть
Твої речі,
Як вічній зорі,
Нас у лиман той безпечний
Просвіти і миру.
А могили лиш кайдани
Та ніч будуть крили.
Достойно єсть, пани-браття,
Святих споминати,
Достойно єсть їм молитись...
Да ще краще, браття,
Ті діла їх посліднують
І речі святії
І на їх гробах великих
Садити надію.
І виросте та надія,
Умита росою, —
Не росою, а сльозою,
Тов чистов, святою;
І здойметься, як ті дебрі,
Годовані ріки, —
Не рікою, але кров'ю
Вовіки і віки;
І здойметься, і виросте,
І зазеленіє,
І зацвіте, і уродить
Велика надія —
Діла добрі, діла нові,
Діла неминути, —
І розіб'є на шматочки
Тиранськії пута.
І почує нова душа

Нову в собі силу,
І посадить не надію
На святих могилах,
Але голови тиранів
Посадить вна, браття!
І віддасть вна волю волі,
А катові ката.
Й позбирає свої діти
В хатах на помості,
Навік до їй в гості.
Спом'янімо ж, пани-браття,
Святого ми нині!
Не вмерлого, а живого, —
Бо слово не гине.
Форма в форму міняється
Від віка до віка, —
Да без краю і без міри
Жив дух чоловіка.

*Писання Осипа Юрія Федьковича.
Осьмий поменник Тарасові Шевченкові на вічну пам'ять.
Перше повне і критичне видання. Том 1. Поезії. З перводруків і автографів зібрав,
упорядкував і пояснення додав д-р Іван Франко.
Львів: друкарня Наукового товариства ім. Шевченка, 1902 р. С. 345–348.*

Примітки

1. Твір письменника «Der Renegat» написано німецькою мовою.
2. Офіційний Веб-Сайт Держ-го архіву Чернівецької області. «Буковинський Соловій» - Юрій Адальбертович Гординський-Федькович (до 180-річчя від нар-я). Доповідна записка письменника Ю. Федьковича щодо реформи української школи на Буковині (1869). Фото 1, 2; Статут українського просвітницького товариства імені Осипа Юрія Федьковича в громаді Сторонець-Путилів (Проект) 25 травня 1909 р. Фото 1, 2, 3, 4, 5. URL: <https://cv.archives.gov.ua/fedkovich.html>
3. «Отсей «Поменник» – мабуть той сам, що написав був Федькович іще на 1867 рік і якого не захотіла тоді, ані 1868 р. надрукувати львівська громада. Однак цілковитої певності в тому не маємо, і для того друкуємо його тут, на чолі поезій 1869 р. «Поменник» був надрукований окремо (2 картки, 8-о, надруковані всі 4 сторони, під текстом підпис «Федькович», знизу: За друкарні Ставропигинського Інституту, 1869. Редактор «Правди» 1869 р.
Добродій Н. Вахнянин не міг нічого пригадати про надрукування, а навіть про існування цього вірша, – очевидно його опублікувала якась людина чи громадка, що стояла осторонь від тодішньої редакції «Правди». Кілька друкованих екземплярів «Поменника» віднайшлось у бібліотеці «Просвіти» у Львові.

Подається за виданням: Писання Осипа Юрія Федьковича. Перше повне і критичне видання. Том 1. Поезії / З перводруків і автографів зібрав, упорядкував і пояснення додав д-р Іван Франко. Льв.: друкарня Наукового товариства ім. Шевченка, 1902 р. С. 345–348.

Вперше надруковано окремою брошурою у Львові в 1869 р. Автограф невідомий.

Наприкінці 1865 чи на початку 1866 р. – в період найбільшого творчого наслідування Т. Шевченка – Ю. Федькович вирішив щороку відзначати дату смерті Кобзаря черговою посвятою («поменником»). Скільки їх написано – не знати, відомо тільки, що поет дотримувався цього принципу недовго.

У 1866 р. з друкарні Ставропігійського інституту у Львові вийшла окремим виданням поезія Федьковича «В день скону Батька нашого Тараса Шевченка, Кобзаря Русі, Мартира України, предтечі нашої волі і слави» (Писання, т. 1, с 185 – 189).

18 травня 1867 р. у листі до редакції «Правди» Федькович писав:

«До «Правди» не пришлю нічо, аж доки не буду знати, що ся з моїм «Первим посланієм...» і з моїм «Поменником...» стало».

4 липня 1867 р. поет у листі до О. Партицького скаржився:

«У сегорічні роковини смерті нашого великого Кобзаря заслав я у Львів два поменники (поминальні поезії). Знаєте, що львівці на се сказали? – «Нема грошей!..» Перше моє «Посланіє...», що я у Львів заслав, пропало без слуху і Кілько я не упоминався, аби мені хоть манускрипт вернули – але де ж там!»

Значення слів «Перве посланіє...» і «перше моє «Посланіє...» ідентичне. Очевидно, малася на увазі поезія «Апостол слова України...», позначена цифрою «І» під загальним заголовком «Дванадцять посланій Ю. Городенчука-Федьковича на цілу соборну Україну».

У 1868 р., не підтриманий «львівцями» і заклопотаний домашніми турботами, Ю. Федькович признавався:

«Я тепер нічо а нічо не пишу, бо не маю коли, отже, і не знаю, чи буду мати коли по Тарасові поменник написати» [Писання, т. 4, с. 175].

Це – з листа до літературного критика й публіциста О. Терлецького. В іншому тогорічному листі до цього ж адресата поет не без обурення запитував:

«Вірші мої на шостий поменник Тараса не друковані? Я би рад знати, чому?»

Нумерація «поменників» Ю. Федьковича відповідала не кількості, а річниці смерті Кобзаря, причому поет, як правило, рахувався з часом, потрібним на друкування твору; ось чому «шостий поменник» мав би бути написаний у 1865, а «осьмий» – у 1867 р.

Найімовірніша дата написання твору – 1867 р.

Шалата М. Й. Примітки. В кн.: *Юрій Федькович* Поетичні твори. Прозові твори. Драматичні твори. Листи. К.: Наукова думка, 1985 р. С. 526–527.

ФРАНКО ІВАН ЯКОВИЧ

(1856 – 1916)

письменник, поет, перекладач, громадський і освітній діяч

Народився 27 серпня 1856 р. у с. Нагуєвичі Дрогобицького повіту (нині с. Івана Франка Дрогобицького району Львівської області), в сім'ї сільського коваля, рано втратив батьків і зазнав сирітської долі. Навчався в початковій школі с. Ясениці-Сільної, згодом у монастирській школі (1864-1867) та в гімназії м. Дрогобича (1867-1875). 1875 р. вступив на філософський факультет Львівського університету. Працював редактором у Львівському літературно-наукового журналу «Друг» (1874-1877), також у подільській газеті «Праця» (1878-1881), журналах «Світ» та «Дзвін», польській газеті «Кицег Ілюшвік» (1887) і «Літературно-наукового вістника» (1898-1907).

Почав друкуватися 1874 р. У своїх творах засуджував соціальну і національну дискримінацію в галузі освіти і виховання, відірваність навчання від життя, догматизм, релігійне одурманювання, муштру та фізичні покарання учнів. І.Я.Франко жив і творив у Галичині, яка входила до Австро-Угорської імперії, де український народ був національною меншиною й потерпав від національного та соціального гніту. Австро-угорська система народної освіти в цілому відповідала вимогам часу, проте не передбачала навчання дітей українською мовою. Водночас не було жодної української вчительської семінарії. Тому поет у своїх працях критикував наявну систему освіти, пропонував шляхи її реформування на демократичних засадах, обстоював ідеї боротьби за свободу і розквіт українського народу. Підтримував зв'язки із демократично і національно налаштованими діячами Російської імперії. Друкував статті в газеті «Діло», журналах «Зоря», часописі «Киевская старина» (1882-1888) та ін. Захистив докторську дисертацію з філософії (доктор філософії від 1893 р.), а також дійсний член Наукового товариства імені Шевченка (1899), член Всеукраїнського Товариства «Просвіта».

Від другої половини 70-х років XIX ст. і до кінця своїх днів активно популяризував найкращі твори слов'янських і зарубіжних письменників, перекладаючи на українську мову багато творів з інших мов. За тритомну працю «Студії над українськими народними піснями» Російська академія наук присудила йому премію (посмертно, 1916).

На початку XX ст. І.Франка було обрано членом-кореспондентом Чеського та Австрійського етнографічного товариства, а в 1906 р. Харківський університет присвоїв йому почесний ступінь доктора російської словесності, його кандидатура була висунута в академіки Російської Академії наук, проте царизм цього не допустив.

Помер 28 травня 1916 р., похований на Личаківському кладовищі.

Праці: «Моя любов» (1880), «Не пора, не пора, не пора...» (1880), «Учитель» (1896), «Великі роковини» (1898), «Одвертий лист до галицької української молоді» (1905), «Чого хоче галицька робітнича громада?» (1924), «Шкідливість москофільства» (1980), «Наші народні школи і їх потреби» (1986) та ін.

Іван Франко

МОЯ ЛЮБОВ

Вона так гарна, сяє так
Святою, чистою красою,
І на лиці яріє знак
Любові, щирості, спокою.

Вона так гарна, а проте
Так нещаслива, стільки лиха
Знесла, що квилить лихо те
В її кождіській пісні стиха.

Її пізнавши, чи ж я міг
Не полюбить її сердечно,
Не відректися власних втіх,
Щоб їй віддатись доконечно?

А полюбивши, чи ж би міг
Я божую її подобу
Згубити з серця, мимо всіх
Терпінь і горя аж до гробу?

І чи ж перечить ся любов
Тій другій а святій любові

До всіх, що ллють свій піт і кров,
До всіх, котрих гнетуть окови?
Ні, хто не любить всіх братів,
Як сонце боже, всіх зарівно,
Той щиро полюбить не вмів
Тебе, кохана Вкраїно!

І.Я.Франко
З вершин і низин. Україна. Моя любов. 1880. Зібрання творів у 50-и томах. К.: Наукова думка, 1976. Т. 1. С. 83.

Іван Франко

НЕ ПОРА, НЕ ПОРА, НЕ ПОРА...¹

Не пора, не пора, не пора
Москалеві й ляхові служити!
Довершилась України кривда стара,
Нам пора для України жити.
 Не пора, не пора, не пора
 За невігласів лить свою кров
 І любити царя, що наш люд обдира, —
 Для України наша любов.

Не пора, не пора, не пора
В рідну хату вносити роздор!
Хай пропаде незгоди проклята мара!
Під України єднаймося прапор!
 Бо пора ця великая єсть:
 У завзятій, важкій боротьбі
 Ми поляжем, щоб волю, і щастя, і честь,
 Рідний краю, здобути тобі!
1880

І.Франко
Не пора, не пора, не пора... Збірка «З вершин і низин». 1893. С. 69-70.

Іван Франко

ОДВЕРТИЙ ЛИСТ ДО ГАЛИЦЬКОЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОЛОДІ (уривок)

Те, що я хочу сказати Вам, мої молоді приятелі, таке велике й радісне і zarazом таке важке та прикре, що я бажав би, щоб се сказали Вам якісь авторитетніші від мене уста,

щоб се сказав Вам хтось, кого Ви найбільше любите і поважаєте і кому найбільше до віряєте, щоб воно могло вийти в Ваші серця як могутній імпульс до нового життя, як вітхненє до нової праці, до перебудови Вашого власного «я» відповідно до нового світогляду. Дожили ми великих, переломових подій. Те, що наповняло наші серця тугою і завистю при читанні подій таких бурливих літ, як 1789 або 1848, тепер на наших очах. І не то що на наших очах: бурлива хвиля історії захопує нас самих, ставить нашу націю майже в центрі випадків. Схід Європи, а в тім комплексі також наша Україна переживає тепер весняну добу, коли тріскає крига абсолютизму та деспотизму, коли народні сили серед страшних катастроф шукають собі нових доріг і нових форм діяльності, коли невимовне горе, вдіяне народам дотеперішнім режимом, порушило найширші верстви і найглибші інстинкти людської душі до боротьби, якої результатом мусить бути повний перестрій з разу державного, а далі й громадського, соціального порядку <...>, а в тім комплексі й України. Ви, молоді приятелі, що з зацікавленєм читаете новини з Росії, чи подумали Ви про значінє тих подій для нашої нації, для нас усіх, для кожного з нас особисто ? Адже-ж всесвітня історія — не історія героїв, а історія масових рухів і перемін; а ми-ж кождий особисто хіба не часть тої маси, яка сими подіями покликана до руху та переміни ? Чи подумали Ви над сим, куди можуть понести нас ті рухи, якою луною в особистім життю кожного з нас можуть відбитися ті переміни, і які обов'язки на кожного з нас накладає теперішня хвиля? Мені здається, що як люди обдаровані свідомістю й даром думки ми всі повинні про се думати, думати більше й інтензивнійше, ніж про все иньше, що нас цікавило доси. Бо приходить велика доба, і горе нам, горе нашій нації, коли велика доба застане нас малими і неприготованими! <...>.

Перед українською інтелігенцією відкриється тепер, при свободнійших формах життя, величезна дієва задача — витворити з величезної етнічної маси українського народу — у к р а ї н с ь к у н а ц і ю, суспільний культурний організм, здібний до самостійного культурного й політичного життя, відпорний на асіміляційну роботу иньших націй, відки-б вона не йшла, та при тім податний на присвоюванє собі в як найширшій мірі і в якнайшвидшій темпі загально-людських культурних здобутків, без яких сьогодні жадна нація і жадна хоч і як сильна держава не може остоятися. Величезні труднощі тої задачі стануть Вам ясно перед очима, коли подумаєте про той стан, у яким застає Україну нова доба. Без власних шкіл і без виробленої освітньої традиції, без переня того освітними і народололюбними думками духовенства, без популярного і висшого письменства, яке могло би бодай на першій горячій порі заспокоювати всі духові потреби величезної маси, без преси, яка могла-б ясно держати і систематично боронити стяг на

ціональності та приложеної до місцевих потреб, свободної культурної праці, без надії на сильну фалангу вповні свідомих і нависоті сучасної освіти стоячих репрезентантів у законодавчих тілах, і без міцної опори в масах народу та інтелігенції навіть для тих небагатьох репрезентантів, що забажають вповні відповісти своїй національній і культурній задачі, наша Україна готова знов опинитися в ролі кováла, на якому різні чужі молоти вибиватимуть свої мелодії, або в ролі крілика, на якому різні прихильники віві-секції будуть доконувати своїх експериментів.

От тут і стає перед нами, Галичанами, а особливо перед Вами, молоді приятелі, велика історична задача — допомогти «російській» Україні в тяжких переломових хвилях і потім, у початках, у закладах великої праці — здвигнення нашої національної будови в усій її цілості. <...>. Чи і на скільки ми почуємося до того обов'язку, чи і на скільки совісно, розумно, обдуманно візьмемося до його сповнювання, від того буде залежати в дуже великій мірі наша будущина яко нації, здібної зайняти місце в хорі інших культурних націй. Доси я ждав і надіявся, що хтось ближший Вам і авторі тетнійший для Вас забере голос у сій справі, що наша щоденна преса зверне на неї свою увагу, що підіймуть її ті, що люблять видавати себе за батьків і провідників народу. На жаль, я не діждався сього. Значна частина тих наших світочів, опанована театральним питанням, не бачить по за ним світа; інші, що заховали собі в тій справі незалежність суду і дивляться на неї критично, не мають чи сили, чи відваги піднести свій голос і вказати ясно і виразно величність теперішньої хвилі і великий трагізм на нього положення в ній і неминучу конечність — як найшвидше, як найосновнійше змінити курс нашого національного корабля, настроїти всі наші думки, пляни, програми на інший діяпазон. Ми мусимо навчитися чути себе Українцями — не галицькими, не буковинськими Українцями, а Українцями без офіційних кордонів. І се почуте не повинно у нас бути голою фразою, а мусить вести за собою практичні консеквенції. Ми повинні — всі без виємка — поперед усього пізнати ту свою Україну, всю в її етнографічних межах, у її теперішнім культурнім стані, познайомитися з її природними засобами та громадськими болячками і засвоїти собі те знанє твердо, до тої міри, щоб ми боліли кождим її частковим, льокальним болем і радувалися кождим хоч і як дрібним та частковим її успіхом, а головню, щоб ми розуміли всі прояви її життя, щоб почували себе справді, практично частиною його.

Не забувайте, що ми доси в Галичині жили з національного погляду крайне ненормальним життям. Велика більшість нашої нації лежала безсильна, закнебљована, а ми, маленька частина, мали свободу рухів і слова. І нам іноді здавалося, що ми — вся

українська нація, що ми її чільні ряди, її репрезентанти перед світом. Тепер, коли на <...> Україні не сьогодні то завтра по встануть десятки таких центрів, якими тепер являються Львів та Чернівці, ся наша передова роля скінчилася. Ми мусимо почувати себе не піонерами, але рядовими в великій раді і не сміємо своїх дрібних, льокальних справ виставляти як справи всенародні, своїх дрібних персональних амбіцій висувати на першу лінію за гального інтересу.

Наша література і преса мусить перейти на вищий рівень, <...>. Тісніші, частіші, ближші зносини з закордоновими Українцями мусять виробити у нас ширший, свободніший світогляд, щиріші і свободніші товариські форми, як ті, та що виробилися у нас під шляхетсько-польськими або буршівсько-німецькими впливами. Наш голосний, фразеологічний в більшій частині нещирий, бо ділами не попертий патріотизм мусить уступити місце поважному, мовчазному, але глибоко відчутому народолюбству, що виявляє себе не словами, а працею. Наша масова інерція, що приймає безкритично слова тих, які сим иньшим припадком були поставлені «на чоло народу», стали послами, професорами, головами товариств і чи т. и, мусить уступити місце живій, критичній праці думок і готовості — все і всюди подати й свій голос у загальній справі, виконувати діяльно, власне ризико, але з повною свідомістю своє горожанське право. <...> кождий свідомий Українець, що заховав іще живе почуте самоповаги.

Отсе моральне перероджене, яке вповні доконається певно не швидко, аж наслідком праці поколінь, та до якого імпульс кождий із нас повинен дати сам собі, власною постановою, буде першою умовою можности тіснішого, дружного і продуктивного співділання нашого з закордоновими Українцями. Як би Ви знали, мої молоді приятелі, скільки зневіри, розчаровань та знеохоти нагромадили дотеперішні зносини Галичан та Буковинців із Україною, скільки сорому та прикrostи робили нераз Українцям наші «національні», а властиво місцеві хиби — неточність, балакучість та пустомельство, брак характерности, індиферентність та моральна грубошкірність, байдужність до важних загальних справ, а завзятість у дрібницях, пуста амбітність та брак самокритики, парадоване європейськими формами при основній малоосвітності та некультурності, — як би Ви знали і відчували се так, як сього вимагає теперішня хвиля, то я не сумніваюся, що в серці кожного з Вас знайшлась би моральна сила, щоб сказати собі і покласти «Ганнібалову присягу»: від нині доложу всякого зусилля, щоб увільнитися від тих хиб, поводитися краще, працювати пильнійше над собою.

Не заїмпонуємо ми Українцям і своєю інтелігенцією, своїм рівнем теоретичної освіти. Лиха доля змусила нас виростати і вчитися в краю, де завдяки шляхетському

режівови наука вважається небезпечним оружєм, якого не слід давати в руки суспільности, де шкільне навчанє в самім зародї затроєне конфесійними, політичними та національними пересудами, де свободна критика виелїмінувана з виховання, <...>.

Подумає дехто, що бодай нашими шкільними книжками, що обіймають уже повний курс народньої і середньої школи, можемо прислужитися Українцям. На жаль треба сказати, що й ся надія марна. Наші шкільні підручники, знов таки в значній мірі за вдяки пануючому в Галичині режівови, переважно неоригінальні, основані на перестарілих педагогічних прінципах, а деякі надто такі далекі від рівня сучасної науки <...>.

Маю на думці той практичний змисл, привичку «більше додивлятися до конкретних фактів, як до теорій, і більше вироблену привичку до публичного житя, до організацій і парламентаризму. Надто довголітня боротьба за національні права виробила у нас певну традицію і не малий засіб досьвіду в таких справах, що все може дуже пригодитися тепер <...>. Правда, і ті добрі прикмети в душній галицькій атмосфері дуже часто переходять на хиби, на тіснозорість, боязливість, байдужність до всяких сьмілих поривів і заскорузлість у своїм тіснім кружку, та тут уже певно нове історичне житє в ширших межах само собою швидко здужає усунутити хиби. Я бажаю тільки одного — звернути Вашу увагу, молоді приятелі, звернути увагу всеї суспільности на ту велику історичну хвилю, якої наближенє чуємо всі. Нам прийдеться змобілізувати всі свої сили, щоб задоволити потреби тої хвилі. Та поки ще вона не надійшла, до праці, молоді приятелі, до інтензивної, невсипущої праці над собою самими! Здобувайте знанє, теоретичне й практичне, гартуйте свою волю, виробляйте себе на серіозних, сьвідомих і статочних мужів, повних любови до свого народа і здібних виявляти ту любов не потоками шумних фраз, а невтомною, тихою працею. Таких мужів потребує кожда нація і кожда історична доба, а в двоє сильнійше буде їх потребувати велика історична доба, коли всій нашій Україні перший раз у її історичнім житю всьміхнеться хоч трохи повна горожанська і політична свобода².

І. Франко

Одвертий лист до галицької української молоді. 1905. Т. 30. Ч. II. Перевид.: Дод. томи до зібр. тв. у 50-и т. К.: Наук. думка, 2008. С. 11-19.

Іван Франко

ЧОГО ХОЧЕ ГАЛИЦЬКА РОБІТНИЧА ГРОМАДА? (уривок)

В ділах освітніх (культурних).

Велика частина нинішньої недолі і нужди робучого люду лежить в тім, що робучі люди тепер невчені і темні. Темний чоловік не може дати собі ради ні в чім, не може докопатися правди в тім, що йому говорять, не може мати участі в добутках людської мислі і людських штук. Для темного чоловіка єдиний вихід — віра, релігія, а імено віра й релігія вбиває розум людський і чимраз дужчийого затемнює. Темного чоловіка кождий одурить і залякає, він не може ніколи бути певний, в чім його правої обов'язок. А й наука така, яку нині подають у школах, для робучого люду, хоч і як багато коштує, прецінь мало, чим ліпша від цілковитої темноти: в тій школі так само затемнюють розум робітника всякими катехізмами, фальшованою історією, навчанням зовсім непотрібних речей, а залишуванням потрібних. Науку подають в теперішніх школах не для того, щоби образовати й навчити робітника потрібному і людському знанню, але тільки на те, щоби виховати з нього підданого, щоби вмовити в нього покірність теперішнім несправедливим порядкам і утвердити його в темноті. А ті знов робітницькі діти, котрі щасливим slučajем мають спосібність кінчити середні й вищі школи, через довголітнє сидіння в школі в ідеюють від ручної, тяжкої роботи, марніють і слабнуть і виходять в конечності неробами та слугами теперішнього несправедливого ладу, п'явками народними, коли не нахопляться на правдиві думки і не схотять, ждучи на себе арештів, муки і переслідування, стати захитниками робучого люду, обороняти його словом і пером і прояснювати його очі на окружаючу неправду і неволю. Щоби знести тою темноту і до послідньої можності розбити пута неволі, котрими від віків обпутано бідний робучий народ. Галицька робітницька Громада думає ураз із другими робітницькими громадами цілого світу, що коли скасована буде основна господарська нерівність, коли не стане бідних і багатих, то й тоді громадські, державні та міжнародні кривди й неправди минуться і пропадуть зовсім. Затим у громадських, державних і міжнародних ділах вона буде домагатися:

1. Щоб кожна людина, чоловік чи жінка, були свободні і мали б зовсім рівні права у всім до всього.
2. Щоб могли бути правдиво свободними і вміли вповні користуватися своїми правами, вони мусять одержати належне і всестроннє образование, мусять виробити всі свої тілесні і духовні сили.
3. Щоб кожна громада в своїх громадських ділах мала повну самоуправу, могла б з ким її воля входити в звязки та спілки.
4. Щоб так само звязки громад: місцеві, окружні, народні і племенні мали повну незалежність і свободу ділання та розвитку.

5. Щоб діла, котрі тепер держать в руках держави та багатирі, передані були громадам і вольним спілкам громад: і так загранична торгівля і, взагалі, всяка обміна виробів різних місць і країв велася без посередництва всяких купців та факторів, самими громадами, як до потреб кожної громади; так само щоб суд у спорах межи людьми робили не які-небудь навмисно на те поставлені судії, але самі громадяни, або, де діло зайде межи кількома громадами, щоб розсуджувати виборні з тих громад; оборона краю, - коли такої буде треба при загальнім братерстві робочих людей, - щоб також була ділом самих громад, котрі в тій цілі зуміють вивчити спосібних своїх громадян воєнному ділу; щоб дорбом громадянським заряджували виборні від громади, котрих громада кожної хвилі, може скинути: вкінці, щоб громада сама по своїй волі визначувала, чи і яку часть свого добра хоче віддавати в спільні звязкові каси на великі, спільні діла, чи то господарські, промислові чи й освітні.

6. Щоб почасти через знесення нерівності господарської, а почасти через рівне і встороннє обраовання всіх громадян, знесені і зрівняні були всі теперішні верстви людей, а особливо, щоб не було теперішніх панів ані слуг, власті ані підданих, а були б самі обраовані, розумні і вольні робітники.

7. Щоб через піднесення робітників з теперішнього нужденного і небезпечного положення дати їм можливість женитися і виходити заміж по любові, а через передання виховання дітей в руки громади влегшити супругам розлуку, коли б не стало єдинячої їх любові.

Велика частина нинішньої недолі і нужди робочого люду лежить у тім, що робочі люди тепер невчені і темні. Темний чоловік не може дати собі ради ні в чім, не може докопатися правди в тім, що йому говорять, не може мати участі в добутках людської мислі і людських штук. Для темного чоловіка єдиний вихід – віра, релігія, а іменно віра й релігія вбиває розум людський і чимраз дужче його затемнює. Темного чоловіка кожний одурить і залякає, він не може ніколи бути певний, в чім його право й обовязок, а й наука така, яку нині подають у школах, для робочого люду, хоч і як багато коштує, прецінь мало чим ліпша від цілковитої темноти: в тім школі так само затемнюють розум робітника всякими катехізмами, фальшивою історією, навчанням зовсім непотрібних речей, а залишуванням потрібних. Науку подають в теперішніх школах не для того, щобобразувати і навчити робітника потрібному і людському знанню, але тільки на те, щоб виховати з нього *підданого*¹⁴², щоб умовити в нього покірність теперішнім,

¹⁴² Курсив І.Франка.

несправедливим порядкам і утвердити його в темноті. А ті знов робітницькі діти, котрі щасливим slučajем мають спосібність кінчити середні і вищі школи, через довголітнє сидіння в школі відвикають від ручної тяжкої роботи, марніють і слабнуть і виходячи з конечності неробами та слугами теперішнього несправедливого ладу, п'явками народними, коли не нахопляться на правдиві думки і не схотять, ждучи на себе арештів, муки і переслідування, стати захитниками робочого люду, обороняти його словом і пером і прояснювати його очі на отружуючу неправду і неволю. Щоб занести тоту темноту до послідньої можності, розбити пута неволі, котрими від віків обпутано бідний робочий народ. Галицька робітницька громада, враз із другими робітницькими громадами цілого світу, вважає конечним домагатися в ділах освітніх:

1. Щоб кожному вольно було вчитися і навчати, чого і як його воля;
2. Щоб навчання і виховання молодого покоління було ділом громадським – не забороняючи однакож і родичам, коли вони до того охочі і спосібні – навчати самим своїх дітей;
3. Щоб школа розвивала всі, тілесні й духовні спосібності учеників, щоб не виводила заниділих та слабосилих учених, неспосібних до ручної праці, але щоб виводила вчених, розумних і розвинених робітників;

Щоб релігії, яко речі, опертої не на знанні, а на вірі, не вчено по школах; так само всяке богослужіння, доки воно не буде заступлене наукою та штуками красними, вважалося не громадським ділом, а ділом поєд инчих людей, так що котрі люди охотять мати собі церков, попа і т.д., ті нехай і удержують їх своїм коштом. Галицька робітницька Громада враз із другими робітницькими громадами цілого світу думає, що тільки така освіта буде корисна для всіх без розбору людей і дуже причиниться до вменшення теперішньої нужди і до поступу самих наук та вмілостей людських <...>.

Школа, хоть і як важна та свята річ, все-таки є для людей, а не люди для школи³.

І.Я.Франко

Чого хоче Галицька робітницька громада? Зібрання творів у 50 т. К.: Наук. думка, Львів, 1976-1984. Т.46. Кн. 2. С. 256-257.

Іван Франко

ШКІДЛИВІСТЬ МОСКОФІЛЬСТВА

(уривок)

У хорошому помислі освіти так здавалось би, ніби отрути підсипали москофіли. Та скрізь тихо було ніби так і треба в освітянському колі. Але та манія чужої помочі

політичної затруїла не тільки нашу діяльність, але і нашу думку. Пренесена на поле наукове і підперта тими нужденними обломками старослов'янської і староруської граматики, котрі на велику шкоду молодіжі введено до гімназійної науки, вона виродила другу, настільки абсурдну, наскільки і шкідливу для нас манію «єдинства літературного», а вслід затим виробила у наших людей не любов до свого рідного язика і його літератури, але погорду, маловаження, насмішки, дивоглядні навіть в устах дикого варвара, а не то вже образованого чоловіка. Наша мова показаласть тим мономанам мовою хлопською, грубою, неспосібною до вищого образування.

Люди, у котрих голови начинені були самою нужденною січкою, нахапаними зі всіх боків обривками знання, без ніякого ладу, без ніякої системи, а котрі під зглядом ідей, політичної і моральної освіти стояли нижче японців, – ті самі люди найголосніше реготалися над бездарністю, грубістю і простацтвом своєї рідної мови! Люди, котрі не вміли двох стрічок без блуду написати якою-не-будь живою бесідою, верещали щосили: «В адин час научим вас по-великорусски», хоч практика показала, що самі вони і за двадцять літ по-великоруськи не навчилися.

Утопія політична на полі літературнім виразилась другою, ще фатальнішою утопією: «Нащо нам плекати свою рідну словесність, науку, літературу, коли ось-ось прийде «жених от полунощи» і принесе з собою образований язик великоруський, дасть нам високорозвинене великоруське письменство». Від ушей тих мономанів об'єдинення відбивались, мов горох від стіни, голоси поважної науки, котра устами Малиновських, Міклошичів, Боденштедтів, Пипінів і др. виказувала відрубність «племені малоруського». Вони радше давали місце таким нісенітницям, що Міклошич підкуплений Австрією, щоб науково розділяв «руський народ» на два кусні, що Пипін – сепаратист український і т. д., аніж приглянутись поважно язиковим, етнографічним і історичним аргументам тих учених мужів.

От і зійшли ми справді на посміховище народів. Коли інші, числом слабші слов'янські племена брались совісно за управу рідної своєї літератури і спільними силами довели до істинно задивляючих результатів, ми, мов закам'янілі, все стоїмо на однім місці, безпорадні, немічні, розбиті, висміяні! А безсильні стати супроти чужинецького напору, ми еще кинулись самі на себе, борючись о поодинокі букви і слова, добачаючи в тих буквах і словах не якесь средство до цілі, але саму ціль – єдиний і найвищий ідеал! А в добавок той азбучний спір ми еще понесли і межи народ, толкуючи «голодним і босим», що правопис з десятого століття єсть підставою нинішнього добробуту...

Як сказано вже, до утвердження тої дивоглядної мономанії в головах многих і многих людей багато причинилась сама система шкільна, вводячи в 5-ім і 6-ім класах

гімназійних науку старослов'янського і «староруського языка» по хрестоматії Головацького.

Скільки лиха наробили у нас ті нещасні «староруські хрестоматії», скільки лиха і досі робить навчання старорусини по гімназіях, баламутячи мову молодіжі, котра ще не научилась розуміти і цінити свою сучасну бесіду, – о тім ми і говорити не будемо. Досить буде сказати, що доки наші гімназії задають ученикам (і то вже в 5-му класі) зовсім для них незрозумілий і непотрібний матеріал з «старорусини», доти з них виходити будуть люди з баламутними поняттями о письменстві, мові літературній, а то й цілій національній та державній політиці. <...>.

І.Я.Франка.

Шкідливість москофільства. Вперше надруковано в журн. «Зоря», 1884, № 12. С. 89–91; № 13. С. 101–102.

Іван Франко

НАШІ НАРОДНІ ШКОЛИ І ЇХ ПОТРЕБИ (уринок)

Учителем школа стоїть; коли учитель непотрібний, неприготований, несумлінний, то й школа ні до чого. Ну, а добрих учителів треба, по-перше, добре самих вивчити, а сього теперішні учительські семінарії по більшій часті не роблять, а по-друге, треба їм добре заплатити. Бо на кепсько плачене становище в наших часах спосібні і вчені люди не йдуть. Та й сього не досить: доброго учителя треба також поставити в такі умови, щоби він міг щось добре зробити. Як його буде десять різних властей і невластей надзорувати: і війт, і священик, і члени ради шкільної місцевої, і інспектор, і рада шкільна окружна, і дідич, і орендар, і жандарм, як-то кажуть, і баба, і ціла громада, то хоч би він був найспосібніший і найщиріший, то до ладу не дійде і буде мусив плюнути на таку роботу.

А власне чим спосібніший і щиріший учитель, тим швидше се зробить або буде мусив зробити. І для того, говорячи о тім, що треба нашим школам, я би на першій місці поставив таке жадання: щоби над учителем було менше старшини. Громада повинна презентувати учителя: для заряду маєтком шкільним і дозору над ним має бути місцевий комітет шкільний, а для дозору над наукою інспектор окружний; сього зовсім досить. Ані громада сама, ані інспектор сам не повинні мати права віддалити ані перенести учителя; можуть се зробити тільки за обоюсторонньою згодою, а в разі незгоди повинен рішати інспектор крайовий. Се дало б учителеві певну незалежність, без котрої його робота дуже часто буває тільки тяжкою панщиною, без замилювання і без пожитку.

Друга річ, се плата. Минувшого року, на глум цілому світу, мали в Галичині два такі випадки, що учителі на посаді померли з голоду. Учитель у нас бере менше, ніж перший-

ліпший возний при суді або стражник при криміналі. Ну, то не дивно, що на таку благодать ніхто без крайньої нужди не хоче йти, і учитель, як тільки може, покидає своє місце, іде до стражі фінансової або деінде. З того виходить для школи така біда, що замість учителів спосібних, напрактикованих, таких, що люблять науку і дітей, чимраз частіше приходять учителі неспосібні, такі, що вже не мають чого іншого хопитися, ну, і, розуміється, марнують дітям час, а громаді гроші.

Важна річ є також то, що у нас в одній школі сидить не раз 60 або й 100 дітей. Сидять вони по кілька годин в такій задусі, в такім смороді, що не то вчитися, але й дихати там не можна. Я вже згадав, що у Франції, де школи майже всі 2 – 4-класові, на одну школу випадає півтретя раза менше дітей, ніж у нас. Ну, та на то була би рада, якби лиш більше вчителів – поділити дітей на кілька відділів: одні приходять рано, сидять дві години, по них приходять другі і так далі; один учитель учить один відділ, другий другий, потому знов перший і т. д.

Але то все не є ще найважніша річ. Найважніше, мені здається, ось що. Не від одного ви почуєте таку річ. Е, в наших давніх школах, ще перед радою шкільною, ліпше вчили! З того часу ще у нас полишалися письменні люди. А в нових школах нібито вчать чогось, а потому дитина вийде і за пару літ усе забуде. Не одному могло би то видаватися дивним, але є в тім багато правди. Причина, мені видається, така: в найдавніших школах вчили мало, але принаймні знали, чого вчили: читати, писати, рахувати, співати в церкві, та й годі. Дитина за пару літ навчилася того добре, а що найважніше, опісля не могла вже сього забути, бо принаймні щонеділі й свята йшла до крилосу і на хор, мала перед собою книжку церковну або купувала собі таку книжку й на власність, і так того маленьке зеренце науки хоч не розвивалося, то й не пропадало і держалося довгі літа.

А тепер не так. Тепер в народній однокласовій школі вчать багато всякої всячини: і граматику, і географію, і зоологію, і ботаніку, і астрономію, і історію – речі, о котрих давніше сільські школярі і слухом не слухали. Наші пани в раді шкільній захотіли, щоби школа народна була якимось маленьким університетом, щоби давала дітям усього потрошки. А що ж із того виходить? А виходить те, що сільський хлопчина кілька літ ходить до школи, не раз о голоді, о холоді, душиться в ній і тратить здоров'я, час і силу, слухає викладів про історію, астрономію, географію і т. і., а, вийшовши зі школи, не тільки зараз забуває всю ту премудрість, але за два-три роки забуває зовсім читати.

Легко зрозуміти, чому се так: з усіх тих мудростей подає вчитель дитині лиш хвостики, обрізки, а не раз попросту тільки лушпину. Сільській дитині в пізнішій житті все се ні на що не придається, з голові її воно не в'яжеться в ніяку цілість, а багато дечого в її літах є для неї зовсім недоступне. А за тими мудростями дитину або не вивчать добре

читати, або як вивчать, то налягають головню на польське, що знов їй потому мало на що здається; церковного співу і обряду не вчать – ну, і, очевидна річ, що потому дитина не має до чого приткнути те, що винесла зо школи, і розгублює все по дорозі. Де в селі є читальня або де родичі мають звичай справити дитині щороку хоч одну-дві нові книжки, там ще яко-так, там здобутки шкільної науки не пропадають марно. А де того нема, де дитина, покинувши школу, не бачить більше книжки на очі, там її наука певно не дочекає до другої конскрипції.

Виховання народу мусить вирости з традицій, — з культурного стану того народу, мусить корінитися в характері, привичках народу, інакше се буде даремна трата часу й сил»⁴...

І.Я.Франко

Наші народні школи і їх потреби. Зібрання творів у 50-ти т. Київ: Наук. думка, 1976-1989. Т.22. Кн. 2. С. 10–115.

Примітки

1. Подається за публікацією в збірці «З вершин і низин» (1893), (с.69—70). Тут використано текст з книги: *Іван Франко* Мозаїка із творів, що не ввійшли до Зібрання творів у 50 томах. Львів: Каменяр, 2001. 434 с.
За часів панування комуністичних злочинців його не публікували, бо гімн закликає служити **Україні, а не Москві**. Не можна не признати рації нашим ворогам !
2. Франко І. Одвертий лист до галицької української молоді. 1905. С. 19.
3. Франко І.Я. Зібрання творів : У 50-ти т. К. : Наук. думка, 1976 –1984. Т. 46. Кн. 2, с. 108.
4. Франко І. Хома з серцем і Хома без серця. *Твори*: В 50 т. Т. 22. К., 1976-1989. С. 15.

ЮРКЕВИЧ ПАМФІЛ ДАНИЛОВИЧ

(1826-1874)

український філософ, педагог

Народився у с. Ліпляво Золотоніського повіту Полтавської губернії (нині Черкаська обл.) в родині священика. Навчався в Переяславській семінарії (1847), у Київській духовній академії (1851, далі - КДА), після закінчення якої призначений на посаду наставника академії по класу філософських наук. За 10 років роботи в КДА став магістром, одержав звання екстраординарного та ординарного професора.

1861 р. був запрошений на посаду очільника кафедри філософії у Московському університеті, де викладав логіку, історію філософії, та педагогіку. Обґрунтував доцільність ввести педагогіку як навчальну дисципліну і вона стає в університеті обов'язковою для студентів, які по закінченні планують займатися педагогічною діяльністю.

Центральною проблемою філософії П. Юркевича була проблема людини. Став продовжувачем українські духовні традиції у формі кордоцентризму, антропоцентризму української світоглядної ментальності. Людину розуміє як вільну відповідальну

особистість. Квінтесенцією його філософських поглядів є «філософія серця» - оригінальна філософська система, в центрі якої стоїть вчення про «серце» як символ внутрішнього світу людських переживань. Стверджував, що мислення не вичерпує повноти духовного життя: людина пізнає оточуючий світ за допомогою розуму, а пізнати красу і таємничість світу вона може лише серцем як центром всіх «пізнавальних дій». За Юркевичем, розум – це вершина, а серце – коріння духовного життя. Педагогічна теорія П. Юркевича була частиною його плану влаштування людського суспільства на засадах Істини, Добра, Краси й Гармонії та виступала органічним продовженням його філософсько-антропологічного вчення. Сформулював важливу для педагогічної науки і практики думку про те, що знання тільки тоді засвоюються, коли вони зігріті почуттями, переживаннями. Лише такі знання можуть стати дієвою силою духовного світу людини. Наголошував на тому, що виховання має перетворювальну силу у житті суспільства, тому надавав вихованню державного значення, вважаючи, що лише воно – умова розвитку держави. Водночас доводив єдність навчання та виховання у процесі формування особистості. Між розумом і волею, головою і серцем, мудрістю і любов'ю, знаннями і характером існує взаємозв'язок, але одне лише знання про добро і справедливість ще не робить людину доброю та справедливою.

У справі навчання і виховання особливо важливої ваги надавав ролі вчителя і вважав цю посаду з найпочесніших.

Основні праці: «Серце і його значення в духовному житті людини, за вченням слова Божого» (1860, перевид. 2010), «Читання про виховання» (1865), «Курс загальної педагогіки» (1869) «Різні види єдності в науці права. З рукописної спадщини» (1999) та ін.

Памфіл Юркевич

СЕРЦЕ І ЙОГО ЗНАЧЕННЯ В ДУХОВНОМУ ЖИТТІ ЛЮДИНИ ЗА ВЧЕННЯМ СЛОВА БОЖОГО (уривок)

Хто читає з належною увагою слово Боже, той легко може помітити, що в усіх священних книгах і в усіх богонатхненних авторів серце людське розглядається як осереддя всього тілесного й духовного життя людини, як найістотніший орган і щонайближче містище всіх сил, функцій, рухів, бажань, почувань і думок людини з усіма їхніми напрямками й відтінками. Передовсім ми зберемо деякі місця зі Священного Писання, з яких буде видно, що ці погляди священних авторів на сутність і значення людського серця в усіх царинах людського життя відрізняються визначеністю, ясністю й усіма ознаками свідомого переконання, а відтак зіставимо це біблійне вчення з поглядами на цей предмет, які панують у сучасній нам науці.

Серце є хранитель і носій усіх тілесних сил людини. Так, Давид виражає виснаження тілесних сил від тяжких страждань словами: серце моє зомліло (Пс. 40,13); серце моє розколотилось, сила мене полишила (Пс. 38,11). Стомлений прочанин наснажує своє серце шматком хліба (Суд. 19, 5), й узагалі вино, що серце людське звеселяє, і хліб, що скріплює серце людське (Пс. 104, 15). Тому серце висихає, коли людина забуває їсти хліб мій (Пс. 102, 5). Непомірні обтяжують серця свої обжорством, пияцтвом та

життєвими клопотами (Лк. 21, 34), серця свої вигодовують, немов би на день заколення (Як. 5,5). Милосердний Бог сповнював харчами їжею й радіщами серця ваші (Дії. 14,17).

Серце є осереддя душевного й духовного життя людини. Так, у серці зачинається й зароджується рішучість людини на ті чи ті вчинки; у ньому виникають різноманітні наміри й бажання; воно є містище волі та її жадань. Ці дії намірів, бажання й рішучості позначаються виразами: віддався я всім серцем (Бкл. 1, 13); Даниїл постановив у своєму серці (Дан. 1, 8); і було на серці мого батька Давида (1 Цар. 8, 17). Таке саме говорять вирази: серцем віруємо для праведности (Рим. 10,10), як серце йому дозволяє (2 Кор. 9, 7), щоб серцем рішучим трималися Бога (Дії. 11, 23). Стародавній Ізраїль повинен був приносити дари на побудову скинії, кожен за щедрим серцем своїм (2 М. 35, 5), і приходили кожен чоловік, кого вело серце його (2 М. 35, 21). Хто висловлював свої бажання, той казав, що було на серці його (1 Цар. 10, 2). Коли ми робимо що-небудь охоче, то наш учинок походить від серця (Рим. 6, 17). Кого ми любимо, тому віддаємо наше серце, й навпаки, того маємо у нашому серці: дай мені, сину мій, своє серце (Пр. 23, 26); ви в серцях наших (2 Кор. 7, 3); я маю вас у серці (Фил. 1, 7).

Серце є містище всіх пізнавальних дій душі. Міркування є заміри серця (Пр. 16, 1), порада серця: а моє серце дало мені раду (Неем. 5, 7). Пізнати серцем значить збагнути (5 М. 8, 5); знати всім своїм серцем - збагнути цілковито (Єг. 23, 14). Хто не має серця, щоб пізнати, той не має очей, щоб бачити, і вух, щоб слухати (6 М. 29,3). Коли серце грубшає, то людина втрачає здатність помічати й розуміти найочевидніші явлення Божого промислу: і тяжкими зроби його уші, а очі йому позаклеюй (Іс. 6,10). Узагалі весь нахил думки серця - тільки зло повсякденно (1М. 6, 5). Людина недобра має серце, що плекає злочинні думки (Пр. 6, 18). Брехливі пророки пророкують нікчемність і оману свого серця (Єр. 14, 14), висловлюють привиди серця свого, а не слово з уст Господніх (Єр. 23,16). Думки є задуми сердець (1 Кор. 4, 5). Слово Боже спосібне судити думки та наміри серця (Євр. 4, 12). Що ми добре пам'ятаємо, закарбовуємо в душі й засвоюємо, те вкладаємо, покладаємо, складаємо й записуємо у серці своєму: і покладете ви ці слова Мої на свої серця (5 М. 11,18); поклади ти мене, як печатку на серце своє (Пісн. 8, 6); а Марія оці всі слова зберігала, розважаючи, у серці своїм (Лк. 2, 19); напиши їх (заповіді премудрості) на таблиці серця свого (Пр. 3, 3). Все, про що ми думаємо або що згадуємо, сходиться на серці. У царстві слави подвижників, що страждали за правду й віру, не згадаються речі колишні, і не прийдуть на серце (Іс. 65, 17); і що на серці людині не впало, те Бог приготував був тим, хто любить Його (1 Кор. 2,9).

Позаяк слово є явлення або вираження думки, то й воно виходить із серця: і з серця свого слова подадуть (Йов. 8,10); бо чим серце наповнене, те говорять уста (Мт. 12, 34).

Й позаяк мислення є розмова душі із собою, то той, хто мислить, веде цю внутрішню розмову в серці своєму: говорив я був з серцем своїм (Екл. 1,16); сказав був я в серці своєму (Вкл. 2,1); той злий раб скаже у серці своїм (Мт. 24, 48).

Серце є осереддя багатоманітних душевних почувань, хвилювань і пристрастей. Серцеві притаманні всі ступені радощів, од радости серця свого (Іс. 65,14) до того, що моє серце та тіло моє линуць до Бога Живого (Пс. 83, 3), поживу приймають із радістю та в сердечній простоті (Дії. 2, 46); всі ступені скорбот, від сумного настрою, коли серце засмучене (Пр. 25, 20), до щонайглибшого горя, коли людина кричатиме від сердечного болю (Іс. 65, 14) й коли вона відчуває, що від цього тремтить її серце і зрушилось з місця свого (Йов. 37, 1); всі ступеня ворожості, від ревнощів і гіркої заздрості (Пр. 23,17; Як. 3, 14) до гніву у серцях своїх, коли люди скреготали зубами на нього (Дії. 7,54) й коли серце розпалиться помстою (5 М. 19,6); всі ступені незадоволення, від неспокою, коли туга на серці людини чавить її (Пр. 12, 25), до відчаю, коли серце приходить у розпач (Екл. 2, 20); нарешті, всі види страху від побожного тремтіння (Єр. 32,40) до божевілля, сліпоти й тупоумства (5 М. 28, 28), до того, що омліває мій дух у мені, кам'яніє в нутрі моїм серце (Пс. 143, 4). Серце мліє й тріпоче від тоски (Єг. 5,1; Єр. 4, 19); за різницею у стражданнях воно робиться, немов віск (Пс. 22, 15) або висохлим (Пс. 102, 5), розпалюється і в нутрі моїм коле (Пс. 39,4; Пс. 73,21), робиться зламаносердим або розривається (Єр. 23, 9; Пс. 147, 3). У тузі людина робиться лякливою та м'якосердою (5 М. 20,8). Від жалю серце перевертається (Ос. 11, 8). Благодійне слово Боже діє на серце, як огонь той палючий (Єр. 20,9); серце палає й горить, коли на нього падає промінь божественного слова (Лк. 24, 32).

Нарешті, серце є осереддя моральнісного життя людини. У серці поєднуються всі моральнісні стани людини, від щонайвищої таємничої любові до Бога, яка волає: Бог - скеля серця мого й моя доля навіки (Пс. 73,26), до тієї зарозумілості, яка, обожнюючи себе, ставить своє серце нарівні з серцем Божим і каже: Я Бог (Єз. 28, 2). З огляду на різні моральнісні недуги серце робиться запаморочливим (Рим. 1, 21), затужавілим (Іс. 6, 10), твердим (Іс. 63, 17), камінним (Єз. 11, 19), нелюдським, звіриним (Дан. 4,13). Є серце люте (Єр. 16,12), серце суєтне (Пс. 5,10), серце нерозумне (Рим. 1, 21). Серце є вихідне місце всього доброго та злого у словах, думках і вчинках людини, є добрий чи злий скарб людини: добра людина із доброї скарбниці серця добре виносить, а лиха із лихої виносить лихе (Лк. 6,45). Серце є таблиця, на якій написаний природний моральнісний закон; тому погани виявляють діло Закону, написане в серцях своїх (Рим. 2,15). На цій самій таблиці пишеться й закон благодійний: "Слухай же ти. Мій народе, - волає Господь, - бо буду ось Я говорити Ізраїлеві, і буду свідчити на тебе: Бог, Бог твій Я" (Пс. 50, 7), і на їхньому серці його напишу (закон благодійний) (Єр. 31,33). Тому слово Боже посіяне в серці (Мт.

13, 19); сумління має своє опертя в серці (Євр. 10, 23); Христос через віру замешкав у наших серцях (Ее. 3,17); також ознаменував нас, і в наші серця дав завдаток Духа (2 Кор. 1, 22). / нехай мир Божий панує у ваших серцях (Кол. 3,15); бо любов Божа вилилася в наші серця Святим Духом, даним нам (Рим. 5, 5). Благодійне світло Бога у серцях наших засіяло (2 Кор. 4, 6). Проте з іншого боку грішникові диявол укинув у серце лихі наміри (Ів. 18" 2), сатана його серце наповнив лихими задумами (Дії. 5, 3), До неуважних слухачів слова Божого зараз приходить сатана, і забирає слово, посіяне в серцях їх (Мр. 4,15).

Як осереддя всього тілесного й багатоманітного духовного життя людини, серце називається джерелом життя або витокami життя: над усе, що лише стережеться, серце своє стережи, бо з нього походить життя (Пр. 4, 23); воно є круг життя нашого (Як. 3, 6), тобто коло або колесо, в обертанні якого полягає все наше життя. Тому воно становить щонайглибшу частину нашого єства: людське серце найлукавіше над все та невігойне, - хто пізнає його? (Єр. 17, 9). Ніколи зовнішні виявлення слова, думки й справ не вичерпують цього джерела: захована людина серця (1 Петр. 3, 4) відкрита лише для Бога: бо Він знає таємності серця (Пс. 44, 23). Станом серця виражається весь душевний стан (Пс. 51,12; Пс. 84, 3). Людина повинна віддати Богові одне своє серце, щоби зробитися Йому вірною у думках, словах і справах: дай мені, сину мій, своє серце, волає до людини Божа премудрість (Пр. 23, 26).

Відповідно до цих поглядів на вартість і значення серця в людському єстві, священні автори говорять у переносному розумінні про серце неба (5 М. 4, 11), серце землі (Мт. 12, 40), серце моря (Йона. 2, 4). У такий самий спосіб духовну зміну в серці вони позначають іноді у переносному розумінні як зміну тілесну. Так читаємо в одному з найчудовіших місць пророка Єзекіїля: і вийму з їхнього тіла серце камінне, і дам їм серце із м'яса, щоб вони ходили за уставами Моїми, і додержували Мої постанови та виконували їх (Єз. 11,19-20). Апостол Павло пише до коринтян: Ви наш лист, написаний у наших серцях, якого всі люди знають і читають! Виявляєте ви, що ви - лист Христів, нами вислужений, що написаний не чорнилом, але Духом Бога Живого, не на таблицях камінних, але на тілесних таблицях серця (2 Кор. 3,2-3). Ці висловлювання показують цілком визначено, що священні автори визнають осереддям усього тілесного й органом усього духовного життя людини те саме тілесне серце, якого биття ми відчуваємо у наших грудях. Коли людина страждає духовно, то це тілесне серце зрушає з місця свого (Йов. 37,1).

<...>

Підносячи у такий спосіб значення серця для людського життя, священні автори знали при цьому ясно й визначено, що голова людини, яку наука визнає переважно

містищем душі, має справді близький і щільний зв'язок з явищами душевного життя й є щонайважливішим їхнім органом.

<...>

Лице голови є вираженням і немовби живим дзеркалом душевних станів людини, так що взагалі вже й з вигляду можна спізнати чоловіка, і з обличчя видно хто розумний (Сир. 19, 29), розсвітлює мудрість людини обличчя Ті, і суворість лица її змінюється (Екл. 8, 1). Богоспількування, що його сподобився Мойсей на Сінаї, виявилось в особливому просвітленні лица його: лице його стало променіти (2 М. 34, 29). У найславнішому переображенні нашого Господа обличчя Його, як те сонце, засяло (Мт. 17,2). Радість і торжество ангела, посланого до гроба Господня, щоби сповістити людям про во-скресення Спасителя, відобразилися на його світлоносному обличчі: його ж постать була, як та блискавка (Мт. 28, 3). Тому лице Боже означає повне одкровення Божої слави, до прийняття якої людина не здатна у перебіжному житті: ти не зможеш побачити лица мого, говорив Господь Мойсею, бо людина не може побачити Мене - і жити (2 М. 33, 20).

Отже, священні автори знали про високе значення голови у духовному житті людини; а проте, повторюємо, осереддя цього життя вони вбачали у серці. Голова була для них немовби видимою вершиною того життя, яке початково й безпосередньо вкорінене у серці. "Голова, - каже один тлумач священного писання, - є для зовнішнього явища те саме, що серце для внутрішньої душевної діяльності, й лишень стосовно цього їй приписується панівне значення з біблійної точки зору". Втім, вищенаведені фрагменти священного Писання дають цілком визначену думку, що голова має значення органу посередницького між цілісним єством душі й тими впливами, яких вона зазнає ззовні або згори, й що при цьому їй належить сан уряду-вального у цілісній системі душевних дій. З цими загальними визначеннями не може не погодитися психологія, хоч би якими, втім, були її особливі поняття про цей предмет. Але так само можна наперед припустити, що зазначені явища душевної діяльності у голові ще не вичерпують цілого єства душі: з необхідності мислення ми повинні припустити деяку первинну духовну сутність, яка потребує згаданого посередництва й урядувальної дії голови. Ця первинна духовна сутність має, згідно з ученням слова Божого, своїм щонайглибшим органом серце.

<...>

На підставі безперечних фізіологічних фактів, які ми відзначимо нижче, психологія навчає, що голова або головний мозок з нервами, які йдуть до нього, є необхідним і безпосереднім тілесним органом душі для утворення уявлень і думок із вражень зовнішнього світу, або що тільки цей орган є безпосередній провідник і носій душевних дій. З цим, безперечно, істинним ученням про тілесний орган душевних явищ тривалий

час поєднувалися у психології особливі погляди на сутність людської душі, погляди, які, втім, могли мати певною мірою й самостійний, незалежний розвиток. Коли нерви, зосереджені у голові, врухомлюються від впливів і вражень зовнішнього світу, то безпосереднім і щонайближчим наслідком цього руху є виникнення у душі уявлень, понять або пізнань про зовнішній світ. Звідси легко було дійти припущення, що істотна здатність людської душі є саме ця здатність породжувати або утворювати уявлення про світ завдяки рухам нервів, збуджених зовнішнім предметом. Те, що існує в нервах як рух, відкривається, являється й існує в душі як уявлення. Відповідно до цього у філософії тривалий час панував і досі ще почасти панує погляд, що душа людська є першопервинне єство, яке уявляє, що мислення є сама сутність душі або що мислення становить цілу духовну людину. Воля й почування серця розумілися як явища, видозміни й випадкові стани мислення. У правильному розвитку людського духовного життя ці дві підпорядковані здатності душі повинні збігатися з мисленням, зникати у ньому й втрачати у такий спосіб будь-яку подобу самотності та істотності. У цих визначеннях єство душі робиться так само відкритим і легко оглядуваним, як ті форми мислення, які серед інших явищ душевного життя відрізняються особливою прозорістю та яснотою. З цими визначеннями була б цілковито незгодна думка, що у самій душі є щось задушевне, є така доглибна істотність, яка ніколи не вичерпується явищами мислення. Отже, попервах ми можемо бачити тут принаймні нахил до такого пояснення явищ, в якому не дається сутності більшого й значнішого змісту в порівнянні з її явленнями, приступними нашому спостереженню; й хто, навпаки, гадає, що в людській душі, як і у кожному творінні Божому, є сторони, неприступні для обмежених засобів нашого знання, той наперед уже може бачити багатозначність біблійного вчення про глибинове серце, якого таємниці знає тільки розум божественний.

Між тим зрозуміло, що розглядуване нами психологічне вчення не може легко пояснити можливість і дійсність вільної волі у людині, не може воно також і легко визнати моральнісну гідність і значення людського вчинку, який впливає з безпосередніх потягів і почувань серця, а не визначається абстрактною думкою про обов'язок і зобов'язання. Тому філософія так часто заперечувала у людині свободу, так часто стверджувала, що у людині й людстві панує така сама непереборна необхідність, як у логічних укладаннях мислення, в яких висновок визначається не вільно, а необхідно, з вагомості й значення засновків. У такий самий спосіб теплу й життєву заповідь любові - заповідь, яка є такою багатозначною для серця, - філософія замінювала відстороненим і байдужим усвідомленням обов'язку - усвідомленням, яке передбачає не натхнення, не полум'яне прагнення серця до добра, а просте, безстороннє розуміння явищ.

<...>

...Відповідно до цього ми можемо вже припустити, що діяльність людського духу має своїм безпосереднім органом у тілі не саму лише голову або головний мозок з нервами, що до нього йдуть, але простирається значно далі й глибше всередину тілесного організму. Як єство душі, так і її зв'язок з тілом мають бути значно багатші й різноманітніші, ніж звичайно гадають. Ця - ясна річ, загальна й ще невизначена - думка про різнобічний, а не однобічний зв'язок душі з тілом міститься у біблійному вченні про серце як безпосередній і щонайближчий орган душевних діяльностей і станів. Тілесним органом душі може бути ніщо інше, як людське тіло. Тому, позаяк серце поєднує в собі всі сили цього тіла, воно ж і є щонайглибшим органом життя душевного. Тіло є доцільний орган душі не завдяки одній своїй частині, а завдяки цілому своєму складу та устрою. <...>

...Стани й настрої душі далеко ще не визначаються в усій своїй повноті діяльністю тих п'яти органів чуттів, які проводять отримане ними ззовні враження до головного мозку. Якщо нашому тілові бракує потрібних матеріалів для харчування, або якщо які-небудь частини його виведені з нормального свого стану й відношення до інших частин, то ці механічні зміни у тілі відчуються душею як голод і хвороба. Ці відчуття, як і всі ті стани й настрої душі, якими зумовлюється так звана схильність душі, мають свою основу в загальному почутті, для якого "все тіло, кожна частина його повинна слугувати більшою чи меншою мірою органом". У цьому загальному почутті "містяться первинно, перш будь-якого зовнішнього погляду, нероздільними, всі інші видозміни почуттів; тому його розглядають як коріння решти почуттів". Між тим настрої та схильності душі, що визначаються її загальним почуттям, слугують останній щонайглибшою підставою наших думок, бажань і справ: "як невизначувані, ледве всвідомлювані перші засновки, вони в zasadничують усі наші погляди у житті, як і всі наміри й учинки". Ці самі істини відкриває нам біблійне вчення про серце як місце народження думок, бажань, слів і діл людини. Фізіологія відзначає у головному мозку фізичні умови, від яких залежить діяльність душі, натомість священні автори вказують нам безпосереднє, моральнісно-духовне джерело цієї діяльності в цілісному й нероздільному настрої та схильності душевної істоти. Наші думки, слова й діла є первинно не образи зовнішніх речей, а образи або вирази загального почуття душі, породження нашого сердечного настрою.

<...>

У внутрішньому досвіді ми зовсім не помічаємо, як змінюється головний мозок від зміни наших думок, бажань і почувань; на підставі безпосереднього самопогляду ми навіть не знали б, що він є орган душі, яка всвідомлює й мислить. Якщо це відношення між мисленням та його органом має розумові підстави у призначенні мислення, яке само-

по-собі має бути спокійним і байдужим усвідомленням довколишньої дійсності, то звідси, проте, випливає, що як у мисленні, так і в його тілесному органі душа не являє себе в усій неподільності й повноті свого багатого єства. Якби людина виявляла себе одним лише мисленням, яке у такому разі було б, імовірно, найдостеменнішим образом зовнішніх предметів, то різноманітний, багатий на життя й красу світ відкривався б її свідомості як правильна, але водночас нежива математична величина. Вона могла б бачити цю величину наскрізь і в цілому, але натомість ніде не зустріла би буття істинного, живого, яке вражало б її красою форм, таємничістю потягів і безконечною повнотою змісту. Нам видається, що у справжній душі немає такого однобічного мислення. Й що було б з людиною, якби її думка не мала іншого призначення, крім того, щоби повторювати у своїх порухах події дійсності або відображати в собі сторонні духові явища? Можливо, у цьому разі наші думки відрізнялись би такою самою невизначеністю, як математичні величини, натомість ми мали б змогу в нашому пізнанні речей просуватися лише вшир, а не вглиб. Світ, як система явищ життєвих, сповнених краси й знаменності, існує і відкривається передовсім для глибинового серця й звідси вже для розуміючого мислення. Завдання, які розв'язує мислення, походять у своїй останній підставі не з впливів зовнішнього світу, а з потягів і непереборних вимог серця. Хто знає, як мало дає нам для знання чуттєвий світ, яке бідне й беззмістове те відчуття, яке виникає від зустрічі свідомості із зовнішніми предметами, той зрозуміє все значення біблійного вчення, згідно із яким підґрунтя, життєвість і глибина нашого мислення й свідомості полягає в тій душевній істоті, якої явлення ми знаємо безпосереднім внутрішнім досвідом лише в наших сердечних потягах, тобто в тих потягах, до яких таке чутливе й таке сприйнятливие наше серце. Відповідно до цього найкращі філософи й великі поети всвідомлювали, що серце їхнє було істинним місцем народження тих глибоких ідей, які вони передали людству в своїх творах, а свідомість, діяльність якої поєднана з функціонуванням органів чуттів і головного мозку, лише давала цим ідеям ясноту й визначеність, притаманні мисленню.

...Якщо з теоретичної точки зору можна сказати, що все гідне буття - гідне й нашого знання, то в інтересах вищої моральнісно-духовної освіти цілком слушною була б теза, що ми повинні знати тільки те, що гідне нашого моральнісного й богоподібного єства. Дерево пізнання не є дерево життя, а для духу його життя уявляється чимсь більш дорогоцінним, ніж його знання. Але це особливе, своєрідне життя духу, яке не піддається математичним визначенням, має найближче відношення до серця людини: над усе, що лише стережеться, серце своє стережи, бо з нього походить життя (Пр. 4, 23). Тут відображаються примітним чином ті витончені й невловні порухи й стани нашої душі, про які ми не можемо утворити жодного ясного уявлення. Нам ніколи не вдасться перевести у

виразне знання той рух радощі й скорботи, страху й надії, ті відчуття добра й любові, які так безпосередньо змінюють биття нашого серця. Коли ми насолоджуємося спогляданням краси у природі або мистецтві, коли нас зворушують задушевні звуки музики, коли ми дивуємо на велич подвигу, то всі ці стани більшого чи меншого натхнення вмиль відображаються в нашому серці й притому з такою самобутністю й незалежністю від нашого звичайного плину душевних станів, що людське мистецтво, можливо, вічно повторюватиме слухні скарги на недостатність засобів для вираження й зображення цих сердечних станів. <...>

З оцих зауваг ми видобуваємо дві тези: 1) серце може виражати, виявляти й розуміти цілком своєрідно такі душевні стани, які за своєю ніжністю, переважною духовністю й життєвістю неприступні для відстороненого знання розуму; 2) поняття й виразне знання розуму, позаяк воно стає нашим душевним станом, а не лишається абстрактним образом зовнішніх предметів, відкривається або дає себе відчувати й помічати не в голові, а в серці: цієї глибини воно має сягнути, щоби стати діяльною силою й рушієм нашого духовного життя.

<...>

Ми повинні заторкнути тут дві теорії, що особливо заважають правильному розумінню біблійного вчення про серце як осереддя душевних діяльностей людини.

Від певного часу філософія поширює вчення про самозаконня (автономію) людського розуму, або вчення, що цей розум сам по собі, із власних сил і засобів, дає або покладає закони для всієї душевної діяльності. З цієї точки зору було б необхідно погодитися, що вся вартість людини або ціла духовна людина полягає у мисленні. ...Закон для душевних діяльностей не покладається силою розуму, як його винахід, а передподаний людині, як готовий, незмінюваний, Богом заснований лад морально-духовного життя людини й людства, й притому передподаний він, згідно з апостолом, у серці як щонайглибшому боці людського духу... Між явищ і дій душі розум має значення світла, яке освітлює не ним покладене, але Богом створене життя людського духу з його, Богом даними, законами. Душа існує не тільки як це світло, але також як освітлюване ним ество з найрізноманітнішими духовними здібностями, для яких закони покладені творчою волею Бога. Життя духовне народжується перш і раніш цього світла розуму, в мороці й темряві, тобто в глибинах, неприступних для нашого обмеженого погляду. Якщо із засад цього життя виникає світло знання й розуміння, як наступне його явлення, то цим цілком виправдовуються біблійні погляди на значення людського розуму, який є вершина, а не коріння духовного життя людини.

Проте, крім цього негрунтовного вчення про самозаконня розуму, нерідко зустрічається у психології вчення про сутність людської душі. Дуже часто обмежується психологія у цьому вченні вказівкою лише на загальні й родові властивості душі, тобто на ті душевні явища, які спільні людські душі з будь-якою іншою душею. Людську душу визначає вона у цьому разі як істоту, що відчуває, уявляє, почуває й бажає, й перевагу цих явищ у людині порівняно з відповідними явищами в інших чуттєво спостережуваних істотах силкується пояснити з багатьох причин, що вони, у будь-якому разі, не містяться у первинному естві людської душі й лише видозмінюють її загальний родовий характер. Між тим треба уявляти справу зовсім навпаки: людська душа має первинний і особливий зміст, який виявляється або являється, безперечно, у загальних і родових формах душевного життя, якими є уявлення, почування, бажання та ін. Тільки з цього припущення можна пояснити, чому ці родові форми набувають у людині особливого й найдовершенішого характеру, чому в оцих родових формах відкривається моральнісна особистість людини, для вираження якої даремно ми шукали б у душі людини певного механізму, що діє за загальними законами, чому, нарешті, в оцих кінцевих родових формах міститься почуття й усвідомлення безкінечного, для якого знову немає певного та окремого носія або представника в явищах душевного життя. Але ми мусимо зробити ще крок далі й покласти, що кожна окрема людська душа має свої особливості й своєрідний розвиток, який виражається, в свою чергу, в загальних і родових формах людського душевного життя. В історії творіння світу оповідається, що Бог створив земну звірину за родом Ті (1 М. 1, 25), а людину за її окремою неподільною природою як одиничну й особливу особистість (1 М. 1, 26 і далі). Цей образ творіння цілком відповідає призначенню людини, котра, як істота безсмертна, не зникає у роді, а має власне особисте існування у часі й у вічності. Тому людина ніколи не може бути пасивним вираженням або органом загального родового життя душі. Наші слова, думки й справи народжуються не із загальної родової сутності людської душі, а з нашого окремо розвиненого, своєрідно відособленого душевного життя; лише з цієї причини вони є нашою особистою провиною або нашою особистою заслугою, яку ми ні з ким не поділяємо. Наука відзначає загальні й родові умови для явищ душевного життя взагалі, натомість священні автори мають на увазі те окреме й особливе джерело цих явищ у серці людини, виходячи з якого вони, зі своєю загальністю, стають нашим особистим станом і надбанням.

Попередні пояснення, здається, дають нам зрозуміти, що відмінність між психологічними та біблійними поглядами на сутність людської душі зводна до загальної й простої відмінності між поясненням явищ із підстав фізичних і підстав моральнісних. При дослідженні явищ душевного життя наука, відповідно до своєї загальної методи, запитує:

згідно з якими загальними умовами й законами відбуваються ці явища? І щойно вже знайдені шукані загальні умови й закони душевних явищ, наука про душу може так само легко обчислювати й визначати їхнє майбутнє виникнення та утворення, як астрономія обчислює й визначає майбутні рухи й розміщення світил небесних. Проте ця плідна метода науки, як очевидно, застосовна лише до вторинних і похідних явищ душевного життя. Кожна проста основа явищ, в якій ще не виступили визначені напрями й форми, в якій ще не окреслилися певні пункти, неприступна аналізу науки, позаяк цей аналіз завжди передбачає складність і багатоманітність явища, він потребує опорних пунктів пояснення, яких бракує кожній простій основі явищ. Якщо це справедливо взагалі, то тим паче треба погодитися, що в людській душі є щось первинне й просте, є захована людина серця, є глибинність серця, якого майбутні рухи не можуть бути обчислені згідно із загальними й необхідними умовами й законами душевного життя. Для цього найособливішого боку людського духу наука не може знайти загальних і назавжди визначених форм, які були б прив'язані до тієї чи тієї пари нервів і виникали б з необхідністю з приводу їхніх рухів.

...Серце породжує всі ті форми душевного життя, які підпорядковані загальним умовам і законам; отже, воно не може ставитися до них негативно, не може своїми безпосередніми пориваннями касувати їх. А проте серце не переносить раз і назавжди весь свій духовний зміст у ці душевні форми; в його глибинності, неприступній аналізу, завжди лишається джерело нового життя, нових порухів і прагнень, які сягають поза межі кінцевих форм душі й роблять її придатною для вічності. Тому й за тимчасових, але особливих умов завжди лишається можливість для таких надзвичайних явищ у царині душевного життя, які сягають поза межі його звичайного способу діяння. <...>

П.Юркевич

Серце та його значення у духовному житті людини, згідно з ученням слова божого. (Юркевич П. Серце і його значення в духовному житті людини за вченням слова Божого). Хроніка. 2000. № 39-40. С. 563-586.

Памфіл Юркевич

ЧИТАННЯ ПРО ВИХОВАННЯ (уривок)

Правила першого роду особливо дорогоцінні для морального виховання, яке внаслідок цього відбувається найвдаліше в колі сімейного життя. Правила другого роду особливо важливі для мистецтва навчання, яке внаслідок цього відбувається найвдаліше в школі. Але правила того й іншого роду не виключають важливості науки про виховання,

яка черпає свої настанови та вимоги з великої досвідченості та ґрунтовних міркувань усіх освічених народів, особливо ж із суворого та всебічного спостереження людської природи та суттєвих законів її розвитку та вдосконалення. Правила педагогії ґрунтуються на переказі, але тільки на тому загальному і непорушному, яке полягає в незмінній істоті людського духу та в постійних законах його розвитку. Педагогія оберігає нас від односторонності та неповноти, яка неминуче пов'язана з усіма правилами переказу та особистих спостережень. Педагог, як і лікар, потребує ґрунтовної керівної теорії та не може покладатися виключно на свої обмежені досліді¹.

Виховувати треба так, щоб з вихованця вийшла людина розумна і добра. Не суспільні звичаї, не вміння жити на світі, не маса відомостей, не щастя, не користь (у всьому цьому нині часто бачать останні цілі виховання), але розумна і добра людина, ось непорушна і безперечна мета виховання, як її розуміє здоровий глузд народів. І без сумніву потрібне найкраще виховання для того, щоб воно досягало цієї очевидної дуже простої мети² <...>.

Не навчати дітей іноземним мовам, поки рідна мова не засвоєна ними належним чином отримуючи *освіту*³, 143.

Школа повинна розвинути в учнів глибоке і тонке почуття мови, як особливе відчуття, - почуття, якого не можна замінити жодними відомостями про мову⁴.

Вчитель займається не з розумовим апаратом вихованця, а з його живою особистістю. Учень має голову та серце, розум і волю. Відомості, які повідомляються йому, викликають у ньому певні почуття та певні прагнення волі. Справедливо, що знання і воля не одне й те саме, що можна, наприклад, знати, що таке справедливість, і не робити по справедливості. Проте відомості учню відомості мають сильний вплив на напрям його волі, або на його характер. ... при першій потребі вибрати певний шлях серед труднощів життя ми прямуємо в бік світліший, ми швидше обираємо те, що краще знаємо; як і взагалі ніколи ми не можемо бажати та обирати те, чого не знаємо. Відомості неясні та невизначені роблять особистість вихованця нерішучою та характер слабким⁵.

Гарний учитель вміє підтримати свій авторитет у власних очах учнів; але також він піклується і про те, щоб підтримати авторитет книги, яка є ніби інший учитель, або найближчий помічник учителя⁶. <...>

П.Юркевич
Читання про виховання. М., 1865. 100 с.

Примітки

¹⁴³ Курсив П.Д.Юркевича.

1. Юркевич П. Читання про виховання. М., 1865. С.4.є
2. Там само. С. 5.
3. Там само. С. 6.
4. Юркевич П. Читання про виховання. М., 1865. С. 54.
5. Юркевич П. Читання про виховання. М., 1865. С. 65.
6. Там само. С. 93. Як прихильник ідеї християнської гуманності, яка визначає силу добра в серці людини, педагог вірить у перетворюючу силу любові у формуванні людської особистості. Обов'язок вихователя – поважати Людину в людині, плекати неповторність, унікальність особистості.

ЧЕЛПАНОВ ГЕОРГІЙ ІВАНОВИЧ

(1862-1936)

психолог, логік, філософ

Народився 16 (28) квітня 1862 р. у м. Маріуполь Катеринославської губернії. Початкову освіту здобув у місцевому парафіяльному училищі, згодом навчався в Олександрівській Маріупольській гімназії, яку закінчив у 1883 р. із золотою медаллю. 1882 р. вступив на історико-філологічний факультет Новоросійського університету в Одесі, який закінчив у 1887 р. і був відряджений до Московського університету для підготовки до професорського звання, де після магістерського іспиту отримав звання приват-доцента. Від 1892 р. перейшов працювати до Київського університету Св.Володимира. Після захисту магістерської дисертації «Проблема сприйняття простору у зв'язку з ученням про апріорність і вродженість Ч.1. Уявлення про простір з точки зору психології» став екстраординарним професором кафедри філософії. 1904 р. захистив докторську дисертацію «Проблема сприйняття простору у зв'язку з ученням про апріорність і вродженість. Уявлення про простір з точки зору гносеології» і став ординарним професором. Від 1907 р. посідав місце завідувача кафедри філософії Московського університету. 1914 р. став організатором і першим директором Московського Психологічного інституту – одного з найкращих у тогочасній Європі.

Після більшовицької революції в житті Г. Челпанова починається трагічна доба. 1923 р. його звільняють з університету і Психологічного інституту, вчений залишається без роботи, не маючи змоги ні друкувати свої праці, ні виступати з лекціями.

У науковій творчості вченого знайшли відбиток складність і суперечливість процесу виокремлення психології з філософії і набуття нею власного наукового статусу. В працях дореволюційної доби виступає як прихильник теорії психофізичного паралелізму, стверджує самостійність психології як науки, побудованої на інтроспекції, і вважає умовою її розвою синтез аналітичних і експериментальних методів. У 20-х рр виходить за межі інтроспективної психології, зосереджуючись на вивченні свідомості як феномену культури.

Г.І. Челпанов автор підручників, що неодноразово перевидавалися, для вищих і середніх навчальних закладів з психології¹, логіки² та філософії. Основна праця, що витримала 7 прижиттєвих видань, - «Введення до філософії» (сучасне перевид., 2014)³, де розкрито завдання практичної етики, до якої належать визначені ідеали виховання дитини у соціумі.

Основні праці: «Підручник психології (для гімназій і самоосвіти)» (1917 вид. 14-е), «Демократизація школи: щодо проекту Державного комітету з народної освіти» (1918), «Твори: в 4 т.: Т. 1. «Введення в філософію» (2014) та ін.

Георгій Челпанов

ПІДРУЧНИК ПСИХОЛОГІЇ (ДЛЯ ГІМНАЗІЙ І САМООСВІТИ)⁴

(уривок)

Предмет психології. Завдання психології.

Визначення психології. Термін „психологія” відбувається від грецьких слів і означає «навчання про душу». Але так як існування душі зовсім не очевидно, то і визначення психології, як вчення про душу, для багатьох представляється неправильним. Тому в останній час пропонують інше визначення психології, саме, говорять про душевних явищ або про законах душевного життя. Нам слід розібрати обидва ці визначення. Але що таке душевні явища?

Під душевними явищами потрібно розуміти наші почуття, уявлення, думки, бажання і т. п. Чтб ми називаємо почуттям, думкою, бажанням, всякій добре знає. Кожен, хто вимовляє ці слова, вже знає, що вони позначають. Зрозуміло, що т.з. душевні явища нам безпосередньо відомі, кожен може сприйняти їх з певністю.

Але чи існує душа, і що ми розуміємо під душею? Для визнання існування душі, між іншим, є наступна підстава. Ми не можемо мислити про те чи інше почуття, про те чи інше уявлення, взагалі про те чи інше душевне явище без того, щоб у той самий час не думати про щось таке, що має почуття, уявлення. Ми не можемо уявити собі душевні явища, як не належать нічому; ми не можемо уявити собі ні почуттів, ні думок, ні бажань, які були б нічійми. Зробити спробу уявити почуття радості, яке не належало б нічого, така спроба вам не вдасться. Ми, думаючи про думки, почуття, бажання і т.д. п., завжди уявляємо собі щось, що мислити, відчуває, має бажання і т.п. Це щось філософи називають суб'єктом, я, душею. Душа, на їхню думку, є причина душевних явищ: тільки завдяки діяльності душі, ми маємо уявлення, почуття та взагалі душевні явища. Вона є носієм, основою душевних явищ, суть виявлення душі: душа в своїй діяльності виявляти свої властивості. Дослідження природи і властивостей душі і є, по шую деяких філософів, завдання психології.

Різниця між наведеними двома визначеннями психології очевидна. По одному виразно, психологія займається послідовно-пієм психічних явищ; за іншим визначенням, психологія займається дослідженням праці душі, яка сама по собі недоступна для нашого безпосереднього пізнання, тобто. в існували душі ми не мисмося переконатися з такою очевидністю, з якою ми переконуємося в тому, що існують почуття, уявлення тощо. Яке ж з цих двох визначень треба вважати правильним?

Насамперед думали, що є дві психології: психологія раціональна і психологія емпірична. Різноманітність між цими двома психологіями полягала в тому, що психологія

раціональна вивчає властивості душі, саме, чи є вона щось матеріальне або нематеріальне, смертне або безсмертне тощо. п. Психологія емпірична займається слідуванням душевних явищ. Відмінність в назвах відбувалася від того, що емпірична психологія розробляється шляхом дослідження того, що дається в досвіді; раціональна ж психологія розробляється шляхом розуміння, раціональним шляхом (від латинського слова ratio, що значить "розум"). Розуміння означає пізнання за допомогою розуму на противагу пізнанню за посередництва досвіду. Як ми підвели вище, існування душ є умовиводом розуму. В даний час такого самостійного існування двох психологій допустити не можна. Слід визнати, що вчення про душу і вчення про душевні явища становлять дві частини однієї і тієї ж психології. Повна система психології повинна складатися із двох частин, і, саме тому умогляд і досвідчене пізнання не можуть бути повністю відокремлені один від одного. Умоглядне пізнання природи і властивостей душі без досвідченого пізнання природи душевних явищ неможливо. Тому і побудова т.п. н. раціональної психології без емпіричної неможлива. З іншого боку, і побудова емпіричної психології знаходиться до славного ступеня залежно від умогляду.

Ми в справжньому значенні викладатимемо тільки емпіричну психологію, слід, вивчатимемо природу психологічних явищ.

Предмет психології. Отже, завдання емпіричної психології полягає в визначенні законів душевних явищ. Під душевними або психічними явищами, як ми вплинули, слід розуміти наші думки, почуття, вольові рішення і т.д. п. Їх називають також: "психічні стани", "стан свідомості". Що таке стан свідомості, ми визначати не станемо: воно зрозуміле для всякого, хто пережив той чи інший психічний стан. "Бачити" що-небудь, "Чути" що-небудь, мати "почуття радості", переживати почуття страждання, прийти до якого-небудь рішення є предметом психології.

Для того, щоб особливості предмета психології зробилися для нас ясними, нам необхідно розглянути його відмінне від предмета природознавства в широкому сенсі слова, або наук про природу, тобто, іншими словами, ми повинні розглянути відмінність фізичних явищ. , які становлять предмет наук про природу

Ця різниця зводиться до наступних трьох пунктів:

Психічні явища не можуть бути сприйняті і пізнавані за допомогою зовнішніх органів почуттів (очі, вуха і т. п.). Якщо я вивчаю якийсь мінерал, то всі його властивості стають для мене пізнавані за участю діяльності органів почуттів. Його форму, колір я сприймаю за допомогою ока, його твердість, шорсткість - за допомогою органу дотик і т.д. п. Для вивчення звукових, електричних явищ, теплоти, хімічних процесів і т.д. п., я мушу «підняти», «чути», доторкатися», «бачити» і т.д. п.; словом, я маю користуватися

своїми органами почуттів. Таким чином, всі фізичні чи матеріальні явища я сприймаю за допомогою органів почуттів. Зовсім не те з психічними явищами. Жодного з них я не в стані сприйняти за допомогою будь-якого органу почуттів. Напр., я відчуваю "почуття образи"; я його пізнаю, я знаю його властивості, тому що я відрізняю його від всіх інших почуттів, для всякого ясно, що ото. психічне явище або стан свідомості я знаю не через посередництво будь-якого органу почуття (очі, вуха та ін.). У справжню хвилину в мене є "думка про справедливість". Я цю думку відрізняю від інших думок, але про властивості її я знаю не через посередництво якого-небудь органу почуттів. У психології прийнято цей спосіб пізнання називати самоспостереженням, пізнанням при допомозі внутрішнього досвіду на відміну від зовнішнього Досвіду, яким користуються в науках про фізичну природу.

Друга різниця між психічними явищами і фізичними полягає в тому, що в той час, як фізичні явища одночасно можуть бути доступні безпосередньому спостереженню великої кількості осіб, психічні явища безпосередньо доступні спостереженню тільки тієї особи, яка їх переживає. Наприклад, якийсь мінерал може бути одночасно спостерігаємо безліччю осіб, а почуття радості, яке я переживаю, ніхто не може спостерігати, крім мене. Метеор, який проноситься по небом, може бути спостережений тисячами людей, моя Думка про дім доступна тільки мені.

Третя істотна відмінність між фізичними і психічними явищами або між "фізичними" і "психічними" полягає в тому, що предметам і процесам міри фізичного можуть бути приписані властивості протяжності, між тим як психічним явищам можуть бути властиві протязі. Наприклад, якщо ми візьмемо будь-який предмет наук про природу, ми завжди можемо про нього сказати, що він "великий" або "малий" що він "товстий" або "тонкий", що він знаходиться "зправа", "зліва", і т. п. Якщо ми візьмемо якийсь фізичний процес, наприклад, горіння, якусь хімічну реакцію, то ми про нього повинні сказати, що він відбувається десь у просторі. Всім предметам і процесам фізичним або матеріальним може бути приписана просторова довжина. Навпаки, якщо ми візьмемо будь-які процеси психічні, то ми побачимо, що протяжність їм у жодному випадку приписана бути не може. Наприклад, про відчуття сумніву, яке «в цю хвилину перебуває у моїй свідомості, я не можу казати, що воно має ширину, довжину, товщину і т.п.". Сама спроба застосувати властивості протяжності до психічних явищ завжди повинна закінчуватися повною невдачею. Не можна також сказати, що психічні явища відбуваються десь у просторі. Про психічні явища можна сказати, що вони відбуваються в часі: вони відбуваються одночасно або одне слідом за іншим.

Завдання психології. Ми бачили, що завдання психології полягає в визначенні законів душевного життя або законів душевних явищ. Для того, щоб це визначення було зрозумілим, нам слід розглянути, що розуміється під законом. Закон — це певний постійний зв'язок між явищами. Якщо ми, напр., вбачаємо, що між теплотою і розширенням тіл є постійний зв'язок, то ми можемо сказати, що положення тіла розширюються від теплоти є закон природи. Візьмемо в приклад один який-небудь закон, напр., Закон причинного зв'язку. Якщо між двома явищами А і В існує такий зв'язок, що поява А спричиняє собою появу В, і знищення А спричиняє собою узагальнення В, то ми говоримо, що між явищами А і В є причинний зв'язок. Установлення причинного зв'язку є одне з завдань наук про природу. Таке ж завдання і залишає і психологія, тобто. вона бажає визначити причинний зв'язок між психічними явищами. Якщо ми говоримо, що "Відчуття гіркого смаку викликає неприємне почуття", то ми встановлюємо причинний зв'язок між відомим "Відчуттям" і відомим "почуттям". У психічному житті ми помічаємо відому закономірність, тобто. іншим, підкоряючись відомим законам. Але слід зауважити, що закони, що встановлюються психологією, не володіють тією загальністю, яка властива законам фізики та хімії. Якщо ми, напр., говоримо, що кут падіння дорівнює куту відображення ", то ми ніде і ніколи не допускаємо винятків з цього закону. Цей закон усі про себе. ушляхетнюють людину", то ми цим висловлюємо закон або загальне положення, яке відрізняється далеко не загальним характером, тому що дуже часті випадки, коли науки не облагороджують людину. Таким чином, закони психологічної не відрізняються загальністю.

Допоміжним засобом для відкриття законів або загальних положень психології є опанування психічних явищ. Описуючи по можливості точніше психічні явища, ми маємо можливість об'єднувати схожі явища в один спільний клас, тобто. класифікувати психічні явища. Так як психічні явища здебільшого виявляються дуже складними явищами, то для визначення їх природи необхідно буває розкласти їх на її залишкові частини, щоб аналізувати їх. Напр., споглядання будь-якої трагедії викликає в нас складний душевний стан. Розкрити, які саме думки, почуття і т.з. входять до складу цього складного психічного явища, значить аналізувати його.

Психологія для аналізу прибігає, між іншим, до розгляду генези або походження того чи іншого психічно-чеського явища, тієї чи іншої психічної здатності». Наприклад, я бачу предмет, який знаходиться на відомому відстані від мене, я „сприймаю відстань предмета". На перший погляд здається, що ця здатність сприйняття відстані являє собою просте явище; здається, що сприйняття відстані здійснюється за допомогою одного тільки глядач наго органу. Якщо ж ми розглянемо генезис цієї здібності, то переконаємося в її

складному характері. Якщо, наприклад, ми побажаємо дослідити, які властивості або в якому положенні знаходиться здатність сприйняття відстаней у дитини, то ми переконаємося в тому, що вона на відомій стадії розвитку відсутня у неї: на цій стадії дитина може тільки темне від' Світло, але не може сприймати відстані або видалення предметів. Ця здатність набувається на наступній стадії розвитку, завдяки приєднанням м'язових і дотикових заощаджень. Отже, якщо ми розглянемо генезис сприйняття відстані, то розкриється не тільки складний характер, але і на складові елементи цього відтворення. Таким чином, розгляд генези психічних здібностей дає нам можливість аналізувати їх.

Психологія та природознавство. Дуже часто кажуть, що психологія є частиною природознавства, але це твердження неправильно. Звичайно, між психологією та природознавством є деякі спільні риси. Можна, напр., сказати, що нейрологія є така вже досвідна наука, як і природознавство. Психологія, як і природознавство, ставить своїм завданням дослідження законів, явищ, Психологія, як і природознавство, ставить своєю метою точний опис явищ, але, як ми вбачали, між їх предметами є істотна відмінність, Тому не можна вважати правильним положення, що психологія є частиною природознавства.

У психології часто ставиться питання, в якому відчутті знаходяться поняття і слово один до одного, тобто, чи можуть існувати слова без понять і поняття без слів. Деякі вчені стверджували, що за допомогою понять у процесі психічного розвитку виникають спочатку слова, які спричинили виникнення ті чи інші поняття; поняття виникають завдяки мові⁵.

Розвиток мови так само сприяє розвитку понять, як і навпаки. Поняття так само не може існувати без слів, як слова не можуть існувати без понять.

Багато хто, розмірковуючи з питання про відношення між словом і поняттям і бажаючи висловитися проти тих, які визнають, що без слів не може бути понять, зазвичай стверджує те, що мислення може відбуватися і без мови. Так, наприклад, дитина задовго до виникнення у нього здібності речей може мислити. Він привітно усміхається своїм і плаче коли бачить чужих; у нього є такі процеси, як асоціація, спогади і т.п. Він здійснює розумові процеси, не володіючи здатністю мови. Точно так само можна стверджувати і щодо тварин, що вони мислять, тобто, що в них встановлюються відомі асоціативні процеси, впізнавання і т. п., між тим як вони не мають здатності мови⁶.

Мислення ж за допомогою понять про речі взагалі без слів неможливе. Врешті слово є знак мови. Поняття можуть здійснюватися тільки в тому випадку, якщо в нас в розумі є якісь замітники, знаки та головним чином слова. Здатність мислення за

допомогою понять називається розумом. Вона притаманна тільки людині, тому що людина має здатність мови ⁷

Навіть глухонімі, які не володіють здатністю мови, можуть мати поняття. Це цілком справедливо, але приклад з глухонімими неправильний тому, що хоча глухонімі і не користуються мовою, зате вони користуються якими-небудь іншими знаками, які є заміниками їх загальних уявлень чи понять. Відомо, що глухонімі для вираження своїх понять користуються тими чи іншими рухами руки, пальців тощо⁸.

Походження мови. З питання про походження мови в старій психології існувало дві теорії: за однією теорією, здатність мови має надчуттєве походження; за іншою теорією, мовою є результатом угоди (тобто люди домовилися позначати ті чи інші речі ними або іншими іменами).

Так як ми знаємо, що мова постійно розвивається, що у різних народів вона знаходиться на різній стадії розвитку, то найприроднішим є припущення, що вона виникає не відразу, а поступово. Завдання психології полягає в тому, щоб вказати найважливіші стадії розвитку мови.

Мова служить для вираження душевних станів. Спосіб вираження різний на різних стадіях розвитку.

На першій стадії людина виробляє відомі рухи, які мають суто рефлексивний характер; наприклад, вона видає крики болю, страждання, радості, здивування, страху і т. п. Якщо оточуючі за цими криками дізнаються, що відбуватися в його свідомості, то ці крики є знаками для вираження його душевних станів. Це перша стадія розвитку мови, коли людина може тільки виражати ті чи інші душевні стани за допомогою рухів, що мають рефлексивний характер.

На другій стадії людина намагається наслідувати звуки, які бувають пов'язані з тими або іншими зоровими уявленнями, і за допомогою цього наслідування звукам викликати зорове уявлення про ті чи інші предмети⁹. <...>.

На третій стадії зв'язок між предметом і звуком, який була в попередньому періоді, вже більше не існує, тобто для позначення предметів обираються звуки, які не знаходяться в жодному внутрішньому зв'язку з предметами, але між якими може існувати якийсь інший асоціативний зв'язок.

Цей шлях розвитку мови, який проходить людство, проходить і дитина у своєму розвитку. Дитина спочатку рефлексивно видає різні звуки, саме, крики задоволення, страждання і т. п. Між цими звуками і різними іншими психічними процесами може встановлюватися асоціація¹⁰. <...>.

Георгій Челпанов

ВВЕДЕННЯ ДО ФІЛОСОФІЇ (уривок)

Передмова до 1-го видання

Російською мовою є ціла низка «Вступів у філософію»:

- Паульсена;
- Вундта;
- Кюльпе;
- Єрусалима;
- Корнеліуса;
- Струве та ін.

Здавалося б, що ще одне «Вступ» є зайвим. Якщо я, однак, при такому багатстві у нас «Вступів до філософії», наважуюсь преднати до них ще одне - своє, то це впливає з мого переконання, що зазначені Введення не досягають своєї мети як введення: вони здебільшого не "вводять" у філософію. Найкраще з них – «Вступ (Введення) у філософію» Паульсена - є власне "система" філософії, тільки зі скромності названа "Введенням". Блискуче викладене, воно знайомить головним чином з поглядами самого Паульсена, позбавлене при цьому належної об'єктивності та місцями недоступно для розуміння початківців. «Введення у філософію» Вундта аж ніяк не може бути названо Введенням: його може вивчати лише той, хто вже добре знайомий з філософією. Книга Кюльпе викладена настільки стисло, що скоріше представляє пояснення філософських термінів, ніж роз'яснення проблем. Я не буду перераховувати недоліки інших «Вступів (Введень)», саме як введень, а зауважу тільки, що спостереження за вивченням філософії серед студентів привело мене до переконання, що ми не маємо твору з філософії, яке було б «введення їм» у сенсі, т.-е. яке могло б у доступній формі познайомити початківців із основними філософськими проблемами. Відсутність такого твору є дуже серйозним пробілом у нашій літературі.

З 1895 року я читаю в Київському Університеті курс «Вступ до філософії», якому я намагався знайомити своїх слухачів із тим, які взагалі існують філософські проблеми та можливі їх вирішення. Поставивши метою сприяти заповненню щойно зазначеного пробілу, вирішив видати цей курс. Він складено за планом, який відрізняється від

прийнятого в інших «Вступах». На мій погляд, найкращий спосіб початкового ознайомлення з філософією заключається у вивченні основних типів філософських теорій, запропонованих з приводу тих чи інших проблем. Для цього я здебільшого розглядаю історію та сучасний стан тієї чи іншої філософської проблеми.

Викладаючи історію філософських проблем, я плекав надію, що читач переконаний. дится у важливості вивчення історії філософії, а також у тому, що хоча історія філософії і є, за досить поширеною думкою, історія оманій, але оман у високій мірі повчальних. Я хотів переконати читача моєї книги в тому, що вивчення історії філософії є необхідною зіставною частиною філософської освіти. Філософські проблеми стають зрозумілими лише за історичному їх розгляді. З іншого боку, я старався приділити стільки ж уваги і сучасним філософським теоріям.

Мені здавалося, що не можна обмежуватися вивченням поглядів тільки тих філософів, які встигли стати «класичними». Необхідний розгляд та сучасного стану філософії При одному історичному вивченні філософії виходить уявлення, якби вона перестала розвиватися, як якщо б її розвиток закінчився ... Потрібно, щоб вивчає філософії переконався в те, що і сучасна думка привносить щось таке, чого не було у «класиків».

Можливо, ті погляди, які я захищаю у цій книзі, будуть місцями мало переконливими. Я цілком це припускаю. У книзі, подібній до цієї, дуже важко уявити свої погляди цілком обґрунтованими. Для цього потрібно набагато більше місця, ніж скільки можна було приділити у цій книзі. Крім того, таке обґрунтування мало б на увазі інше коло читачів. Воно було б можливе лише у «системі» філософії. «Введення» переслідує зовсім не ті завдання, котрі має на увазі «система» філософії. Моє головне завдання полягало не в тому, щоб переконати читача, що мій світогляд є єдино істинним, але в тому, щоби познайомити його з основними філософськими питаннями. Дидактична важливість «Вступу» полягає саме в тому, щоб подати огляд проблем та їх можливих рішень.

Якщо комусь видається, що у моїй книзі немає повної єдності, що в ній є безліч питань, на які не дається цілком закінчених відповідей, то я зауважу, що для того, хто перебуває напередодні філософії, необхідно тільки познайомитися з тим, які існують питання і які можливі їх розв'язки, а зв'язок, цілісність, більш-менш закінчене рішення їх він має шукати згодом у системах тих філософів, яких він забажає вивчити, яких він обере своїми керівниками. «Вступ» по суті справи повинно залишити читача незадоволеним, воно має в ньому порушити жагу до філософського знання, а повного втамування спраги він повинен шукати в іншому місці.

Відсутність викладання філософії в середній школі, ненормальна постановка університетського викладання філософії роблять те, що філософські знання користуються в нас дуже малою поширеністю. Можна прямо сказати, що «філософська культура» коштуватиме в нас дуже низько. У 90-х роках серед університетській молоді панувало переконання у безумовній істинності матеріалізму, але потім матеріалізм з такою швидкістю поступився місцем вірі в ідеалізм, що є ґрунтовне побоювання, як би в найближчому не наступило захоплення якимось видом позитивізму. Єдино вірним засобом для усунення такої швидкості у зміні філософських симпатій є філософська освіта, яка дала б можливість більш свідомо ставитися до філософських питань. Для цього, між іншим, потрібні книги, які у доступній формі знайомили б із філософією.

Для вивчення цієї книги необхідне попереднє знайомство з елементами логіки та психології. Для ознайомлення з логікою та психологією рекомендуються мої підручники Психології та Логіки, для ознайомлення із загальними питаннями психології рекомендується моя книга: «Мозок та душа».

Для тих, хто хотів би детально ознайомитися з тим чи іншим питанням, я доклав показник літератури. У ньому я вказую лише найважливіші твори з цього питання. На жаль, серед рекомендованих мною перекладних творів є такі, які перекладені дуже незадовільно. При складанні покажчика мені доводилося також брати до уваги більшу або меншу доступність рекомендованих творів для розуміння викладеного. Тому в ньому часто відсутні хоч і дуже видатна, але недоступні для початківця.

Київ. 18 червня 1905 р.

Передмова до 4-го видання

У цьому виданні додано «запитання», користування якими під час вивчення, як мені здається, має сприяти більш свідомому засвоєнню досліджуваного. Опитувальник цей складений студ. В.С. Шилкарським. За що йому щиро подякую.

Челпанов та українська філософська думка¹¹

Історик української філософії Г.І. Челпанов, який народився на території теперішньої України та майже півтора десятиліття – з 1892 по 1906 рр. - викладав філософію, логіку та психологію в Київському університеті, небезпідставно відносять до тих непересічних особистостей, зусиллями яких створювалася історія академічної філософії в Україні в XIX – на початку XX століття.

Чи має життя якусь цінність? Мета життя, за загальним визнанням, є насолода, щастя, але цієї мети зовсім не досягається, тому що в житті набагато більше страждань,

ніж насолода. Якщо життя не досягає своєї кінцевої мети, вона ніякої ціни немає; по суті, не жити краще, ніж жити¹².

Усе, що має окремий індивідуум, належить як йому, а й тому соціальному середовищу, де він живе. Він отримує виховання в сім'ї, розвиток у школі, розвиває мову завдяки спільному соціальному вихованню у суспільстві¹³.

Воля людини діє, визначаючись виключно лише законом, який вона сама і створює. Іншими словами, кожна наша дія, що підкоряється моральному закону, визначається розумом, який як такий діє поза емпіричною причинністю, а тому належить до надчуттєвого світу. Внаслідок цього на кожную моральну дію ми повинні дивитися, як на те, що виникає з нашої надчуттєвої думки¹⁴.

Свобода є необхідною умовою існування самого морального закону. Справді, моральний закон наказує, зобов'язує безумовно, тому виконання його велінь має бути можливим. Ми повинні бути впевнені, що існує воля, яка визначається не чуттєвими спонуканнями, а лише своїм власним уявленням закону, інакше його безумовний наказ був би просто безглуздом. Було б дуже дивно, якби закон, що дається нашим розумом, наказував би безумовно, і водночас не малося на увазі само собою, що виконання цього закону можливе. Іншими словами, це означає: ти вільний, ти можеш діяти незалежно від чуттєвих спонукань, тому що в тобі є моральний закон, який тобі наказує¹⁵.

Надмірно висока оцінка розвитку розуму проводиться протягом усього нового часу; починаючи з епохи Відродження прийнято думати, що цінність людини ґрунтується на її освіті і моральний розвиток залежить від її освіти. Цінність людини залежить від її розуму, але й від волі; світогляд людини залежить також від її свідомості. Моральна достовірність є основою будь-якої достовірності. Останні вищі істини, з яких і заради яких людина живе і вмирає, мають підстави над науковому пізнанні, але впливають із серця, з волі. Кожен із нас вірить у себе, у своє призначення, вірить у майбутнє та прогрес, вірить у кінцеву перемогу істини, права та добра на землі. Все це речі, які не можуть бути підтверджені. Вони мають не логічну, а моральну достовірність, без них не можна було б ні діяти, ні жити. Зрештою людина завжди живе вірою, а не «знаннями»¹⁶.

Почуття єдності нашого «я» спочатку виникають просто у формі відомого почуття і як такі діють на людську свідомість. Згодом, у міру розвитку, вони стають змістом розумного мотиву, тобто людина дія в інтересах іншого, робить метою своєї свідомої діяльності. Таке перетворення чуттєвого мотиву на розумний відбувається тоді, коли «безпосередній зв'язок всіх одиничних дій з нескінченністю морального світу і розсуд, що індивідуальна воля відповідає ідеї цього зв'язку, стає ясно свідомим визначенням дії». Таким чином питання, чому індивідуум робить світову мету своєю метою, вирішується

так, що це не тільки продукт яких-небудь роздумів. Ця мета вже спочатку властива індивідуальній волі, але з розвитком свідомості воля може навмисно віддати себе на служіння спільному духовному життю людства, яке становить частину світового життя¹⁷

Г.І.Челпанов

Введення до філософії. Твори: в 4 т. Т. 1. Серія «Антологія української думки». Ред. Мозгова Н. Г., Волков А. Г., авт. вступ. ст. Манжура В. І. Київ: НПУ; Мелітополь: МГПУ ім. Б. Хмельницького, 2014. 405 с.

Примітки

1. Челпанов Г. Посібник з психології. 15-е вид. М., 1919. (Челпанов Г. Учебник психологии. 15-е изд. М., 1919.).
2. Челпанов Г. Підручник логіки. 10-е вид. М., 1918. (Челпанов Г. Учебник логики. 10-е изд. М., 1918.).
3. Г.І. Челпанов. Твори: в 4 т. Введення до філософії. Т. 1. Серія «Антологія української думки». Ред. Мозгова Н. Г., Волков А. Г., авт. вступ. ст. Манжура В. І. Київ: НПУ; Мелітополь: МГПУ ім. Б. Хмельницького, 2014. 405 с.
4. Текст перекладено, осучаснено, підготовлено канд.пед.н., с.н.с. С. Шевченко.
5. Челпанов Г.І. Підручник психології (для гімназій і самоосвіти). Вид. 14-е. М. СПб.: Т-ва В.В. Думнов, насл. бр. Салаєвих, 1917. С.132.
6. Там само. С. 133-134.
7. Там само. С.135.
8. Челпанов Г.І. Підручник психології (для гімназій і самоосвіти). Вид. 14-е. М. СПб.: Т-ва В.В. Думнов, насл. бр. Салаєвих, 1917. С.137-138.
9. Там само. С.192.
10. Челпанов Г.І. Підручник психології (для гімназій і самоосвіти). Вид. 14-е. М. СПб.: Т-ва В.В. Думнов, насл. бр. Салаєвих, 1917. С. 194-195.
11. Челпанов Г.І. Твори: в 4 т. Введення в філософію. Т. 1. Серія «Антологія української думки». Ред. Мозгова Н. Г., Волков А. Г., авт. вступ. ст. Манжура В. І. Київ: НПУ; Мелітополь: МГПУ ім. Б. Хмельницького, 2014. 405 с.
12. Там само. С. 7.
13. Там само. С. 8.
14. Там само. С. 237. Здатність волі підкорятися лише моральному закону називається автономією волі; підпорядкування ж волі чомусь зовнішньому, наприклад, уявленню щастя тощо, називається гетерономією волі.
15. Там само. С. 282-283.
16. Челпанов Г.І. Твори: в 4 т. Введення до філософії. Т. 1. Серія «Антологія української думки». Ред. Мозгова Н. Г., Волков А. Г., авт. вступ. ст. Манжура В. І. Київ: НПУ; Мелітополь: МГПУ ім. Б. Хмельницького, 2014. С. 297.
17. Там само. С. 351.

ШЕВЧЕНКО ТАРАС ГРИГОРОВИЧ

(1814-1861)

Великий поет, художник, гуманіст, культурно-громадський діяч,
поборник української національної ідеї

Народився 9 березня 1814 р. в с. Моринці Звенигородський р-н, Черкаської обл. в сім'ї селянина-кріпака, рано залишився сиротою. Восьмирічного тараса батько віддав у

науку до дяка-вчителя, де хлопець за 2 роки вивчив граматику, часослов, псалтир. 1832 р. був відданий у навчання до «різних живописних справ цехового майстра» В.Ширяєва в С.-Петербурзі. Після закінчення академії (1845) отримав звання «вільного художника», повернувся в Україну, де працював у київській археографічній комісії.

1846 р. вступив до таємної політичної організації - Кирило-Мефодіївського товариства. За антиурядову діяльність у 1847 р. був заарештований, звинувачений у непокорі владі та «відданий у солдати» із засланням в Оренбурзьку фортецю (на 10 років) із заборonoю писати та малювати. Після повернення із заслання (1859) жив у С.-Петербурзі, оскільки постійно проживати в Україні йому було заборонено.

Тарас Шевченко - основоположник не лише нової української літератури, а й критичного реалізму в образотворчому мистецтві. Поет мріяв про незалежну суверенну українську державу де шанують мову, культуру та історію народу. Автор понад тисячі мистецьких творів (втрачено понад 160 його творів). 1860 р. було офіційно визнано його успіхи в живописі: йому присвоїли звання академіка. Десятирічне заслання призвели до передчасної смерті Т.Шевченка

Помер 26 лютого (за новим стилем 10 березня) 1861 р.

Тарас Григорович Шевченко вважав, що український народ має всі підстави для формування своєї самостійної держави й культури. Поет доводить, що справжня освіченість, повага й любов до культури інших народів можливі тільки тоді, коли людина залишається на рідному ґрунті, поважає, знає культуру, мову свого власного народу.

Праці: «І мертвим, і живим, і ненародженим землякам моїм в Україні і не в Україні моє дружнєє посланіє» (1845), «Малий кобзар», «Іван Підкова (В.І. Штернбергу)», «Н. Маркевичу» (1911) та багато ін.

Тарас Шевченко

**І МЕРТВИМ, І ЖИВИМ, І НЕНАРОДЖЕННИМ¹
ЗЕМЛЯКАМ МОЇМ В УКРАЇНІ І НЕ В УКРАЇНІ МОЄ ДРУЖНЄЄ ПОСЛАНІЄ
(уривок)**

І смеркає, і світає,
День божий минає,
І знову люд потомлений,
І все спочиває.
Тільки я, мов окаянный,
І день і ніч плачу
На розпутьях велелюдних,
І ніхто не бачить,
І не бачить, і не знає —
Оглухли, не чують;
Кайданами міняються,
Правдою торгують.
І Господа зневажають,
Людей запрягають
В тяжкі ярма. Орють лихо,

Лихом засівають,
А що вродить? побачите,
Які будуть жніва!
Схаменіться, недолюди,
Діти юродиві!
Подивіться на рай тихий,
На свою країну,
Полюбіте щирим серцем
Велику руїну,
Розкуйтеся, братайтесь,
У чужому краю
Не шукайте, не питайте
Того, що немає
І на небі, а не тільки
На чужому полі.
В своїй хаті своя й правда,
І сила, і воля.
Нема на світі України,
Немає другого Дніпра,
А ви претеся на чужину
Шукати доброго добра,
Добра святого. Волі! волі!
Братерства братнього! Найшли,
Несли, — несли з чужого поля
І в Україну принесли
Великих слов велику силу,
Та й більш нічого. Кричите,
Що Бог создав вас не на те,
Щоб ви неправді поклонились!..
І хилитесь, як і хилились!
І знову шкуру дерете
З братів незрящих, гречкосіїв,
І сонця-правди дозрівать
В німецькі землі, не чужії,
Претеся знову!.. Якби взяли

І всю мізерію з собою,
Дідами крадене добро,
Тойді оставсь би сиротою
З святими горами Дніпро!
Ох, якби те сталося, щоб ви не вертались,
Щоб там і здихали, де ви поросли!
Не плакали б діти, мати б не ридала,
Не чули б у Бога вашої хули.
І сонце не гріло б смердячого гною
На чистій, широкій, на вольній землі.
І люди б не знали, що ви за орли,
І не покивали б на вас головою.
Схаменіться! будьте люди,
Бо лихо вам буде.
Розкуються незабаром
Заковані люде,
Настане суд, заговорять
І Дніпро, і гори!
І потече сторіками
Кров у синє море
Дітей ваших... і не буде
Кому помагати.
Одцурається брат брата
І дитини мати.
І дим хмарою заступить
Сонце перед вами,
І навіки прокленетесь
Своїми синами!
Умийтеся! образ Божий
Багном не скверніте.
Не дуріте дітей ваших,
Що вони на світі
На те тільки, щоб панувать...
Бо невчене око
Загляне їм в саму душу

Глибоко! глибоко!
Дознаються небожата,
Чия на вас шкура,
Та й засядуть, і премудрих
Немудрі одурять!
Якби ви вчилися так, як треба,
То й мудрость би була своя.
А то залізете на небо:
«І ми не ми, і я не я,
І все те бачив, і все знаю,
Нема ні пекла, ані раю.
Немає й Бога, тільки я!
Та куций німець узловатий,
А більш нікого!...» — «Добре, брате,
Що ж ти такеє?»
«Нехай скаже
Німець. Ми не знаєм».
Отак-то ви навчаєтесь
У чужому краю!
Німець скаже: «Ви моголи».
«Моголи! моголи!»
Золотого Тамерлана
Онучата голі.
Німець скаже: «Ви слав'яне».
«Слав'яне! слав'яне!»
Славних прадідів великих
Правнуки погані!
І Коллара читаєте
З усієї сили,
І Шафарика, і Ганка,
І в слав'янофіли
Так і претесь... І всі мови
Слав'янського люду —
Всі знаєте. А свої
Дас[т]ьбі... Колись будем

І по-своєму глаголять,
Як німець покаже
Та до того й історію
Нашу нам розкаже, —
Отойді ми заходимось!..
Добре заходились
По німецькому показу
І заговорили
Так, що й німець не второпа,
Учитель великий,
А не те, щоб прості люде.
А гвалту! а крику!
«І гармонія, і сила,
Музика та й годі.
А історія!.. поема
Вольного народа!
Що ті римляне убогі!
Чортзна-що — не Брути!
У нас Брути! і Коклеси!
Славні, незабуті!
У нас воля виростала,
Дніпром умивалась,
У голови гори слала,
Степом укривалась!»
Кров'ю вона умивалась,
А спала на купях,
На козацьких вольних трупах,
Окрадених трупах!
Подивіться лишень добре,
Прочитайте знову
Тую славу. Та читайте
Од слова до слова,
Не минайте ані титли,
Ніже тії коми,
Все розберіть... та й спитайте

Тойді себе: що ми?..
Чиї сини? яких батьків?
Ким? за що закуті?..
То й побачите, що ось що
Ваші славні Брути:
Раби, подножки, грязь Москви,
Варшавське сміття — ваші пани
Ясновельможнії гетьмани.
Чого ж ви чванитесь, ви!
Сини сердешної України!
Що добре ходите в ярмі,
Ще лучше, як батьки ходили.
Не чваньтесь, з вас деруть ремінь,
А з їх, бувало, й лій топили.
Може, чванитесь, що братство
Віру заступило.
Що Синопом, Трапезондом
Галушки варило.
Правда!.. правда, наїдались.
А вам тепер вадить.
І на Січі мудрий німець
Картопельку садить,
А ви її купуєте,
Їсте на здоров'я
Та славите Запорожжя.
А чисю кров'ю
Ота земля напоєна,
Що картопля родить, —
Вам байдуже. Аби добра
Була для городу!
А чванитесь, що ми Польщу
Колись завалили!..
Правда ваша: Польща впала,
Та й вас роздавила!
Так от як кров свою лили

Батьки за Москву і Варшаву,
І вам, синам, передали
Свої кайдани, свою славу!
Доборолась Україна
До самого краю.
Гірше ляха свої діти
Її розпинають.
Заміс[т]ь пива праведную
Кров із ребер точать.
Просвітити, кажуть, хочуть
Материні очі
Современними огнями.
Повести за віком,
За німцями, недоріку,
Сліпую каліку.
Добре, ведіть, показуйте,
Нехай стара мати
Навчається, як дітей тих
Нових доглядати.
Показуйте!.. за науку,
Не турбуйтеся, буде
Материна добра плата.
Розпадеться луда
На очах ваших неситих,
Побачите славу,
Живу славу дідів своїх
І батьків лукавих.
Не дуріте самі себе,
Учітесь, читайте,
І чужому научайтесь,
Й свого не цурайтесь.
Бо хто матір забуває,
Того Бог карас,
Того діти цураються,
В хату не пускають.

Чужі люди проганяють,
І немає злому
На всій землі безконечній
Веселого дому.
Я ридаю, як згадаю
Діла незабуті
Дідів наших. Тяжкі діла!
Якби їх забути,
Я оддав би веселого
Віку половину.
Отака-то наша слава,
Слава України.
Отак і ви прочитай[те],
Щоб не сонним снились
Всі неправди, щоб розкрились
Високі могили
Перед вашими очима,
Щоб ви розпитали
Мучеників: кого, коли,
За що розпинали!
Обніміте ж, брати мої,
Найменшого брата —
Нехай мати усміхнеться,
Заплакана мати.
Благословить дітей своїх
Твердими руками
І діточок поцілує
Вольними устами.
І забудеться срамотня
Давня година,
І оживе добра слава,
Слава України,
І світ ясний, невечерній
Тихо засіяє...
Обніміться ж, брати мої.

Молю вас, благаю!

Т.Шевченко.

*І мертвим, і живим, і ненарожденним землякам моїм в Україні і не в Україні моє
дружнєє посланіє. Вірші. Поеми.*

Худож.-оформлювач А.С. Ленчик. Х.: Фоліо, 2005. С. 50-57.

Тарас Шевченко

Н. МАРКЕВИЧУ

Бандуристе, орле сизий!
Добре тобі, брате:
Маєш крила, маєш силу,
Є коли літати!
Тепер летиш в Україну –
Тебе виглядають;
Полетів би за тобою,
Та хто привітає?
Я й тут чужий, одинокий,
І на Україні
Я сирота, мій голубе,
Як і чужині.
Чого-ж серце б'ється, рветься?
Я там одинокий!..
Одинокий... А Вкраїна?
А степи широкі?!
Там повіє буйнесенький,
Як брат заговорить;
Там в широкім полі воля;
Там синєє море
Виграває, хвалить Бога,
Тугу розганяє;
Там могили з буйним вітром
В степу розмовляють, –
Розмовляють, сумуючи;
Такая їх мова:
„Було колись, минулося
Не вернеться знову!”

Полетів би, послухав би,
Заплакав би з ними...
Та ба! доля приборкала
Між людьми чужими.

*Т.Шевченко.
Н. Маркевичу. Малий Кобзар для дітей з малюнками.
К.: Вид-во «Український учитель», 1911. С. 50.*

Тарас Шевченко

Мені однаково чи буду
Я жить вь Україні чи ні
Чи хто згадає чи забуде
Мене в снігу на чужині
Однаковісенько мені!
В неволі виріс між чужими
І не оплаканий своїми
В неволі плачучи умру
І все з собою заберу
Малого сліду не покину
На нашій славній Україні
На нашій не своїй землі
І не помяне батько з сином
Не скаже синові Молись
Молися сину за Вкраїну
Його замучили колись
Мені однаково чи буде
Той син молитися чи ні
Та неоднаково мені
Як Україну злиї люди
Присплять лукаві і в огні
Її окраденую збудять
Ох не однаково мені!

*Т.Шевченко.
Мені однаково... Малий Кобзар для дітей з малюнками. К.: Вид-во «Український учитель»,
1911. С. 51.*

Примітки

1. Уривок з твору подається за виданням: Т.Шевченко. І мертвим, і живим, і ненарожденним землякам моїм в Україні і не в Україні моє дружнєє посланіє. Вірші. Поєми. Худож.-оформлювач А.С. Ленчик. Х.: Фоліо, 2005. С. 50-57.

ШЛЕМКЕВИЧ МИКОЛА ІВАНОВИЧ

(1984-1966)

український філософ, публіцист, громадсько-політичний діяч, дослідник історії української культури

Народився 27 січня 1984 р. у с. Пилява на Тернопільщині. Навчався у народній школі та в гімназії у м.Бучач, далі – в м.Львові : у гімназії, згодом в університеті у Відні. 1915 р., під час окупації Галичини російською армією, був вивезений у полон до Сибіру і повернувся в Україну тільки 1917р. Мешкав у Києві, працював секретарем «Робітничої газети» та співробітником Всеукраїнської академії наук. Після захоплення Києва більшовиками 1919 р. деякий час учителював у сільських школах на півдні Черкащини, а згодом виїхав до Галичини.

1923 р. продовжив навчання у Віденському університеті, здобув ступінь доктора філософії, а потім ще два роки навчався у Сорбонні. Повернувшись до Галичини, редагував часописи «Перемога» і «Наші дні» та газету «Українські вісті». Тоді ж М. Шлемкевич почав публікувати свої філософські та публіцистичні праці, найвідомішими з яких є «Філософія», «Вітер», «Загублена українська людина», «Галичанство», «Верхи життя і творчості», «Душа і пісня», «Українська синтеза чи українська громадянська війна». У цей час став одним з керівників Фронту національної єдності та ідеологом так званого «творчого націоналізму» і критикував ідеологію та діяльність Організації Українських Націоналістів.

Навесні 1940 р. він нелегально перейшов із Західної України до Польщі, а після початку німецько-радянської війни повернувся до Львова і працював там в Українському видавництві. Наприкінці Другої світової війни філософ переїхав до Австрії, згодом оселився у Баварії, а 1949 р. переїхав до США, де став співзасновником Українського національно-демократичного союзу, Союзу українських національних демократів і Української національної ради. Також заснував видавництво «Ключі» та Український публіцистично-науковий інститут у м.Чикаго, редагував журнал «Листи до приятелів», долучився до видання Енциклопедії українознавства.

Помер 14 лютого 1966 року у м. Пассейк (штат Нью-Джерсі).

Розвивав концепцію людини на засадах соціально-антропологічного коду української філософії освіти, ставив за важливе завдання оволодіння людиною народною культурою і народно-педагогічним досвідом. В основі його ідей - збереження і розвиток етнокультурної самобутності українців в умовах колонізації земель України та обґрунтування потреб українців у національному відродженні. Означене, на його думку, уможлиблюється через глибинне засвоєння людиною духовно-культурної спадщини її народу, що в подальшому має значний вплив на розвиток освіти і виховання.

Микола Шлемкевич

СУТНІСТЬ ФІЛОСОФІЇ¹

«Від душевного хаосу примітивної людини й духовного зв'язання її первісною громадою – юрбою, – до сучасної зрізничкованої, самосвідомої духовості веде довгий

шлях невсипущої праці й упертої боротьби з дійсністю. Кожен новий здобуток на цьому шляху значить дух, неначе кілометровими стовпами, знаком: штучним науковим поняттям або якимось своїм елементом. Та цей розвиток духової культури... означає не тільки здобування щораз ширших просторів дійсності, але й властивий ріст духа, його диференціацію, зміцнення й упевнення окремих його частин. Грозить небезпека, що духовість розпадеться на низку окремих держав. – Тут метафізика представляє доосередкову силу, тенденцію замкнутості, суцільності розхитаної індивідуальності. Але опираючись на всіх ділянках духової культури, вона одночасно досягає останню характеристичну рису філософії: універсальність». – писав Шлемкевич у праці «Сутність філософії»².

В основу концепції людини за М. Шлемкевичем закладено ідеї розбудови Української держави на засадах гуманно-демократичного устрою, де чинне місце посідає національний характер життя людини, її орієнтири, цінності, відповідальність за долю нації, рішучість, дієвість, тощо.

В умовах гуманізації українського суспільства формування світогляду підростаючого покоління також базується на визначені чіткої стратегічної політики. З точки зору педагогіки питання морального перетворення людини і глибокого внутрішнього процесу перетворення, що відбувається в людині, є цінним через усвідомлену ціннісну орієнтацію та вибір відповідних мотиваційних пріоритетів. Пріоритизувати свою духовну орієнтацію, ставлячи на перше місце цінності, що складають основу моральних чеснот і законів доброзичливості. І співчуття, повернення до духовних коренів народу на гуманітарних засадах, виведення порядних людей у центр уваги, як сказав М. Шлемкевич. Адже духовне вдосконалення людини відображається на її стосунках з оточуючими, розумінні, повазі та любові до інших, ставленні до родини, країни, суспільства.

Традиції народу стають джерелом духовності, виховних ідеалів людини, чинником успадкування її духовних надбань. Основи суспільного гуманізму закладає релігійне виховання, яке сприяє сприйняттю молоддю ідеалу добра як найвищої цінності та формуванню християнського світогляду (а не визначення конфесійних рис). Віра є складовою світогляду і основою діяльності людини. Релігія розкриває потребу розпізнавати можливості, приховані всередині людини, для здійснення, здавалося б, неможливого. Віра надихає людину, піднімає її за межі обставин: *«Для тих, хто щиро вірить, віра зовсім не є чимось доданим до їхньої природно створеної істоти. Вона висвітлює та висвітлює найбільш вражаючий героїзм поведінки великих святих і*

буденну щоденну поведінку якась мати родини чи якийсь бідний фермер... жива релігійна душа сповнена свідомості неможливості пізнання Бога»³.

Методологічна основа формування українського світогляду, у М. Шлемкевича, дозволяє визначити пріоритетність ставлення до людини, її природи, розуміння співіснування зі світом, іншими людьми та Богом, а також визначальні фактори для успішного розвитку молоді. Християнські цінності пов'язані з усвідомленням важливості ідеалів, які пропонує нам християнство. Чинниками успішної підготовки педагогів є увага до гуманізації людської свідомості, формування національної самосвідомості, етнопедагогічні аспекти цього формування, праця, духовна підготовка, які забезпечують досвідну орієнтацію особистості в ціннісному плані. Ступінь впливу цих факторів на морально-етичний вибір людини залежить від глибини її віри в певні ідеали.

За відсутності системного підходу до організації розвитку духовної сили молодих українців необхідна насамперед певна теоретико-методологічна база для формування цілісного світогляду людини та забезпечення того, щоб моральна орієнтація визначала спосіб організації діяльності соціальних груп. Щоб знайти орієнтири для формування свого світогляду, М. Шлемкевич наполягає: *«Людина, яка дискутує, повинна мати свої переконання»*.⁴ Крім того, наголос на духовних цінностях супроводжується глибокою інтеграцією моральних почуттів людини в життя нації в духовних рамках, забезпечуючи орієнтацію особистого досвіду та потреб, а також прийняття відповідного життєвого вибору.

Зауважимо, що виховні чинники розглядаються як чинники зовнішнього середовища, з яким взаємодіє людина, а фактори розвитку духовної сили української молоді – як «носії ціннісних орієнтирів особистості, інструменти її творчої діяльності».

Ще одним важливим чинником формування цілісного світогляду української молоді є праця, яка є способом змінювати світ і служити сусіднім державам. М. Шлемкевич також передбачає пошуки шляхів досягнення відповідальності за долю нації, рішучості, дієвості, автентичності, працьовитості (переважно завдяки здатності мислити й організовувати своє життя), помітної зміни суспільної свідомості, яка може простежується до якостей «нової» людини, і розглядається як твір, тісно пов'язаний з українською боротьбою: *«група порядних людей, перетворених у суспільство вищим порядком, вищим порядком, що втілює моральні ідеали»*.⁵

На думку М. Шлемкевича, свобода вибору є важливим фактором становлення особистості та розвитку духовної сили української молоді, необхідної для задоволення духовних потреб і збереження особистої гідності. *«Існує багато можливостей, перш ніж зробити вибір, перш ніж прийняти рішення, – наголошує він, – і їх зважують,*

досліджують у своєму розумі, підходять до них із підозрою». Якщо це миттєво впевнено, тоді немає потреби думати, вибирати, вирішувати. Свобода волі людини – це перевірена, піддана сумніву свобода вибору»⁶. Дослідник вважав, що процес виховання духовної сили української молоді потребує обережності й терпіння. Мислення і вільна особистість допомагає людям усвідомити, що від неї залежить багато речей, і тільки тверда віра може допомогти протистояти спокусі.

Організація позитивної психологічної атмосфери для формування особистісного світогляду та визначення шляхів організації суспільної діяльності є важливими чинниками розвитку духовних сил української молоді, які залежать від реалізації педагогічних стосунків, стосунків між учасниками соціальної громадської діяльності. Це означає, що на всіх етапах організації цього заходу вчителі повинні проявляти мудрість, тактовність, позитивні емоції, не можна звинувачувати інших у своїх недоліках чи негативній поведінці. Адже найперше завдання вчителя – створити таке середовище, забезпечене відповідними стосунками, яке буде морально підтримувати і допомагати ставати кращим.

Зауважимо, що в контексті світоглядних поглядів М. Шлемкевича, чинниками формування суспільно-політичного життя українського суспільства він визначав соціокультурні умови, як от: свободу вибору, віросповідання, самовдосконалення, збереження культурних традицій, тощо.

«Світ не стоїть на самих героях і геніях, також не може стояти на самих пасивних і часто егоїстичних масах «порядних людей». В упорядкованому суспільстві зобов'язує ієрархія органічних вирівнянь і моральних вартостей, які не залежать від банкового конта. Провідні люди зрушують, порядкують і ведуть «порядних людей». Але й суспільство «порядних людей» заздро береже, щоб та вища ідейна людина не використала своєї свободи, не визнала одного разу себе вільною від морального закону, який зобов'язує в малій державі «порядних людей» – в родині. Порушення рівноваги між світом вартостей проводу й світом «порядної людини», це недуга суспільства»⁷.

Не менш впливовими чинниками слугують соціальне оточення, родинне середовище, культурно-просвітницька діяльність діячів освіти, культури, особливості національного способу мислення, діяльність різноманітних соціальних спільнот. У такий спосіб людина є ядром отримання та поглинання властивостей спільноти в якій вона перебуває.

Отже, у соціально-антропологічній перспективі М. Шлемкевича релігійний дискурс характеризується утвердженням духу у відношенні до Бога. У цьому універсальному русі

життя - духовна енергія підтримує думку, а думка дає енергію для постійного мислення людей, які шукають шлях до істини, прихованої у вірі в надприродну силу.

М.Шлемкевич

Сутність філософії. Видавництво: Записки Наукового Товариства ім. Шевченка. Париж - Нью-Йорк Мюнхен. 1981. Т 201. 254 с.

Примітки

1. Шлемкевич М. Сутність філософії. Видавництво: Записки Наукового Товариства ім. Шевченка. Париж - Нью-Йорк Мюнхен. 1981. Т 201. 254 с.
Друкується за виданням: Микола Шлемкевич. Філософія. Серія збірки НТШ. 1934. 254 с. Написана 1934, перевидана 1981 в другому виданні як «Сутність філософії» в основу якої лягла докторська дисертація автора. *Сутність філософії. Видавництво: Записки Наукового Товариства ім. Шевченка. Париж - Нью-Йорк - Мюнхен. 1981. Т 201. 254.*

Текст (у скороченні) передруковується вперше.

Оригінальну концепцію людини за М. Шлемкевичем викладено в його головній філософській праці «Філософія», опублікованій у 1934 р. Філософія, як поглядав на це Микола Шлемкевич, є науково-філософським напрямом, який вивчає загальні закони розвитку природи, суспільства та духовного життя людини. Він підкреслював, що сутність філософії полягає в розумінні загальних принципів і законів буття, які визначають природу, суспільство і індивідуальне життя.

Філософія, за Шлемкевичем, не обмежується лише абстрактними думками чи ідеями, але має конкретну практичну спрямованість. Вона повинна вивчати реальні процеси і явища, а також пропонувати конкретні методи та шляхи вирішення проблем суспільства та людства в цілому. Таким чином, концепція М. Шлемкевича полягає в розумінні загальних законів розвитку світу та вирішенні актуальних проблем, які стоять перед суспільством і людством. Філософія, на його думку, має бути не лише теоретичною, але і практично спрямованою на допомогу в розвитку суспільства і забезпеченні гармонійного існування людини в ньому.

2. Там само.
3. Шлемкевич М. Загублена українська людина. Київ, 1992.
4. Там само, с. 145.
5. Там само, с. 123.
6. Шлемкевич М. Дискусія і про дискусію. Листи до Приятелів. Нью-Йорк – Торонто: Ключі, ч. 3–4 (97–98), р. IX. 1961, березень – квітень. С. 53–56.
7. Шлемкевич М. Сутність філософії. Видавництво: Записки Наукового Товариства ім. Шевченка. Париж - Нью-Йорк - Мюнхен. 1981. Т 201. 254 с.

ЯНІВ ВОЛОДИМИР-МИХАЙЛО ОСИПОВИЧ

(1908-1991)

громадсько-політичний діяч, вчений, психолог, педагог,
публіцист, поет, політв'язень

Народився 21 листопада 1908 р. у Львові. Середню освіту здобув у Львівській академічній гімназії, після закінчення якої 1927 р. вступив до Університету Яна Казимира (нині - Львівський національний університет імені Івана Франка), де й провчився до 1934 р. Неодноразово арештовувався за антипольські виступи і відбував покарання у в'язниці. Протягом 1940 - 1944 рр.

здобував другу освіту у Берлінському університеті, де продовжував вивчати історію, соціологію та психологію. Навчання завершив написанням дисертації за темою: «Душевні віддіювання тюремного ув'язнення».

Від 1921 р. брав активну участь в діяльності Пласту (член куреня «Лісові Чорти»), протягом 1928 -1930 рр. — командант Управи Старших Пластунів. З початком 1930-х років «Пласт» вимушено працював у підпіллі або напівлегально. Перебуваючи в Німеччині від 1946 р. продовжує активну пластову діяльність.

Від 1927 р. є членом Української військової організації, провідним діячем Союзу української націоналістичної молоді, членом Організації українських націоналістів, працює співредактором підпільного журналу «Юнак». У 1932—1933 рр. - голова Студентської репрезентації Союзу українських студентських організацій «під Польщею», редактор офіційного журналу організації аж до його заборони 1934 р. Від 1933 р. відповідав також за часопис «Наш клич».

Під час Другої Світової війни був членом Українського національного комітету у Кракові.

Після закінчення війни присвятив себе журналістиці в українській діаспорі (Німеччина) а також науковій діяльності.

Став засновником і першим президентом Українського християнського руху, за значний внесок у релігійне життя був нагороджений Папою Римським Орденом святого Григорія. Від 1977 р. - член УВАН в Європі, від 1988 р. — почесний член УВАН у Канаді. Був членом Міжнародної Вільної Академії в Парижі, Українського Богословського Наукового Товариства в Римі (автор його історії із бібліографією видання). 1988 р. став організатором Наукового Конгресу з нагоди 1000-ліття хрещення Руси-України.

Від 1946 р. розпочинає наукову діяльність старшим асистентом при кафедрі психології (габілітаційна праця — «Психологічні основи окциденталізму», 1949 р.) в Українському вільному університеті (Мюнхен), далі викладає у Католицькій духовній семінарії у Гіршберзі (1947 – 1948). З погляду психології й соціології написав низку розвідок з етнопсихології українця (на основі творів Миколи Костомарова, Григорія Ващенка, Миколи Шлемкевича, Івана Мірчука), досліджував мотивації тюремних переживань (у творах Тараса Шевченка, Івана Франка), ідеали сім'ї (у Т. Шевченка, І. Франка, Лесі Українки, Василя Симоненка, Ігоря Калинця), філософію Григорія Сковороди, світогляд українського народу. Здійснив мистецький аналіз творчості сучасних художників. 1949 р. здобув ступінь доцента, далі обійняв посаду наукового секретаря Наукового товариства імені Шевченка (1952 – 1968). у 1960 стає членом головної Ради НТШ. Від 1963 р. - професор Українського католицького університету у Римі. Протягом 1968 - 1985 рр. - ректор Українського вільного університету і водночас є заступником голови Наукового товариства імені Шевченка, протягом 1985 - 1987 — голова. НТШ.

Помер 19 листопада 1991 р. у Мюнхені.

Володимир Янів

ДО ВЕЛИКОЇ МЕТИ

Образ Батьківщини в небезпеці не раз ворушив непокоєм благородні серця патріотів. Стукіт кінських копит, згарища й примари озброєних чужинців не раз визволяли в народі стільки енергії, якої й надіятися не було можна у щастю й гаразді.

Зроджені з цієї енергії чини довгі століття дивували не тільки нащадків і найближче довкілля, але й ціле людство. Батьківщина в небезпеці кликала до зусиль, які з перспективи часу манять нас чаром легенди. Бо небезпека перероджувала спільноти. Вона вимагала від людини надлюдського, від смертних – вічного й необмеженого, від миролюбців – героїства, святости й посвяти. В той час небезпеки перемінювалися хвилини

тривоги, розпачу й немочі в хвилини тріумфу, величі й слави. Тоді Провидіння серпанком блиску сповивало бліді з натуги обличчя.

...Це хвилини Термопіль; це часи облоги Картаго (*Карфагену – прим. 100 кроків*), коли жінки обтирали свої плекані коси на шорстке мотуззя, корабельні кодоли чи тятиви луків. Це часи Калки, коли коромоли стихали в Україні й переставали різнитися князі.

Наскільки ж більш зобов'язуючу силу від небезпеки, — від загрози тільки, мусить мати трагедія, — неволя народу. Наскільки ж більших зусиль від нас вона вимагає.

Образ Батьківщини визволеної й вільної, батьківщини могутньої, — порядкуючого чинника на грані двох світів — це є та велика мета, яка надає вартости життю одиниць, яка зове, кличе нас на незважне, через жертву, терпіння й біль до перемоги. Це є та велика мета, яка вела стрілецтво в бій, яка дає силу засланцям, за яку стріли й пекельні машини переривали життя наших помазанників, за яку борються повстанці в сутінках рідних борів, за яку тисячі йшло на добровільне вигнання.

Радісний гомін воскресних дзвонів Софії і Юра це є те могутнє пророцтво, яке визначає шляхи цілій спільноті й кожній одиниці. Лицем до батьківщини і завжди для батьківщини.

Визвольна політика — шукання правильних шляхів до великої мети — ось центральна проблема сьогоднішньої української дійсності! Але ж визвольна політика залежить від творців основної концепції і від реалізаторів. **Тому питання нашої перемоги залежить від української людини, від її вартости, від її здібности викресати зі себе цінності, які вповні відповідали б трагіці хвилини. Так отже в дійсності центральною проблемою нашої сучасности є українська людина, з усіма її прикметами і з усіма хибамі.** Та українська людина, яка стільки разів викликала захоплення, але й не менш рідко різке засудження. Гіркі слова полином не раз спливали з уст наших найбільших “Народе без пуття, і чести, і поваги”...

А наше покоління знає, що без віри в українську людину нема творчої дії. Хулою здаються наведені слова. Проте будьмо тверезі. Ми безконечно віримо “у велич Твого Духа” і знаємо, що всі прикмети українського народу, питомі нам і, хто зна, чи не неповторні, треба відшукати й закріпити. Але одночасно відшукати треба й хиби, щоб їх виполоти — знищити. Наше майбутнє залежатиме від розумної синтези традиції й поступу, при чому шукатимем і в нашому минулому й зовнішньому сучасному прикмет і чеснот — добра, а виеліміновувати будемо зло: хиби й слабості.

Так отже ми свідомі, що бій за українську державу починається від бога за душу українську, за наш національний світогляд, за обличчя грядучих поколінь, бо нашого нам

вже не змінити. Тому чи не найбільш уваги треба присвятити українському виховному ідеалові.

Коли приглянутися тій суматосі строкатих понять, які в довкіллі зараз панують, коли зважити ту нетерпимість, з якою вони себе взаємно поборюють, коли пригадати наш відомий нахил починати завжди все на ново, “ab ovo”, від себе, то питання твердих принципів, загальновизнаних і теоретично обоснованих ідеалів набирає значення своєрідного “to be or not to be”. Ми вповні свідомі важливості розв’язки питання. Але не менш свідомі ми й труднощі завдання. Національна психологія українця досі недосліджена. Сама проблема виховного ідеалу лежала в нас досі перелогом. Спиратися на чужих зразках важко і це так зогляду на різницю у психіці, як ще більше через доосновно різне положення українського народу. Вкінці рамки доповіді не дозволяють розгорнути цілого багатства проблематики. Проте, вважаючи нашу спробу одним з перших кроків, хочемо накреслити низку проблем до пригаду й передусім до дискусії.

Вже дуже поверхова аналіза останніх десятиріч нашої історії вказує на брак не тільки чітких визвольних концепцій, але навіть якогось позитивного світогляду, який мав би понадчасове значення. Гоголівський тип надвоє роздertoї людини, подвійного патріота рідної землі й чужої держави — Австрії чи Росії — не сприяв витворенню завершеної структури. Оманливий блиск уявної чи дійсної могутності, захоплення чужою культурою чи навіть, іноді, охота спокійно, безтурботно жити доводили до резигнації зі своїх національних цілей. Москофільство XIX сторіччя відроджується в XX віці в новій постаті комунізму чи покутує навіть ще у власовській концепції розбудови Сходу Європи на ближче неокреслених федеративних засадах. Якже ж перемагає в основному народницька концепція, яка послідовно розвивається в свідомий своїх завдань і цілей самостійницький рух, то дійсність далека від ідеалу. Приблизно що десять літ міняються початкові гасла, які мобілізують маси на прю. На зміну народовцям приходять соціалісти, щоб уступити місця радикалам. По них добувають гегемонію радянфіли і вкінці націоналісти. Ці останні переходять знову таку основну еволюцію, що важко було б утотожити світогляд років тридцятих і сорокових. Цілий калейдоскоп.

Ця постійна пливкість вказує, без сумніву, на складність положення бездержавного народу. В ній відбивається теж вплив доби, яка не знає догм і знаходиться в стані перманентної кризи. Але важливою причиною частих й основних змін є теж брак власного виховного ідеалу, який консеквентно впливав би з точно з’ясованої великої мети. **Бо чи й справді можемо назвати якусь поважнішу спробу дати новим поколінням захопливий образ державника-патріота, який стояв би високо понад партіями, класами, групами, кліками, понад злобою дня.**

Що саме така аналіза є правильною, переконує нас приклад Англії чи навіть Америки з традиційними партіями й усталеними поглядами на життя. Притім треба пам'ятати, що ачей доба криз мусіла теж якось позначитися на житті обидвох цих народів. Проте існує щось сильніше від криз: вічні ідеї вічної батьківщини.

Або чи ж образ вікінга, так конгеніяльно відтворений нашим Кленом, не має для скандинавців сили світогляду?!

Вони ж бо знають:

...дарують норни тільки тим,

У кого серце із металу,

Суворі радощі вальгали

І шпиль екстази в шалі боєвім...

Вони завжди радіють, як зависочать їм рідні фйорди:

Там скальди їм складатимуть пісні.

Там чисті й серцем ясноцирі

Жінки, що схожі на валькірій,

І мить коротка там дана весні.

Там діти дружать з вітром молодим.

І змалку вчить їх рідна мати

Човни із дерева тесати,

Шукати небезпек, любити дим,

А як прийдеться з усміхом ясним

В лиці суворім умирати».

Оте “як прийдеться, вміти з усміхом ясним в лиці суворім умирати” — є і в нас першою, основною й найважливішою проблемою виховного ідеалу.

При тому, підкреслюю і наголошую: «як прийдеться». Тобто ідеалом нашим не є смерть, але ми маємо бути на випадок потреби рішені на найбільшу жертву для батьківщини, в цім теж і на смерть. Бо велика мета — самостійність — до якої іти маємо шляхом ясно спрецизованої визвольної політики, ніколи не дасться досягнути без жертви, без болю й крові.

Ця проблема здається така очевидна, що над нею на перший погляд не варто зупинятися. Але річ в тому, що пливкість переконань, хаос суперечних поглядів, нез'ясованість позицій причинялись у нас до затемнення основних принципів. І вправді “dulce et decorum est pro patria mori” вчилося у нас у школі, але далеко не пристосовувалось у нас в житті.

Цей факт був слідний у гостроактуальній у нас проблемі «батьків і дітей. Що ця проблема мусіла існувати, впливає ясно з попередньо зробленого ствердження, що приблизно що 10 років змінювався політичний світогляд провідних верств. Гірше, що розрив між поколіннями проявлявся в дуже гострій формі й зокрема в тридцятих роках на ЗУЗемлях доводив до трагічних наслідків. “Батьки” й “діти” без довір’я до себе нагадували ворожі табори. Молодь залишена сама собі не могла органічно розвиватися, бо не користалася з досвіду попередніх поколінь. **Витрачаючи час на практичну роботу, не могла вона правильно добувати освіту, а окупант завжди зумів подбати своєчасно, щоб досвідніших провідників ізолювати за решіткою чи колючим дротом. У висліді примітив думки починав приймати жахливі розміри й цей примітив до сьогодні тяжить над нами.**

Де ж джерело цього зтяжного конфлікту: саме в інтерпретації начальної засади — готовості на жертву — при реалізації великої мети.

Молодь була виховувана на ідеалі дії, чину, боротьби. До чину кликали її зразки недавнього минулого. Студентство, як боєвий авангард суспільності, було своєрідним архитипом, який мав зобов’язуючу силу для всякої молодої людини, яка хотіла бути чесною. Боротьба за високі школи з вічами, страйками, сецесією, стрілами, барикадами, в кінці з прикладом Коцька — це була оповита чаром романтики святість, непорушне табу.

Потім прийшло Січове Стрілецтво й епоха безпосередньої визвольної боротьби. Впливу цієї легенди на психіку покоління не треба підкреслювати. І вкінці новий етап: УВО, таємна армія підпілля, яка вважалася й була довгий час понадпартійною і всенаціональною.

12 УСС, які розташовані в 3 ряди. На звороті світлини є напис рукою “Світлини з життя Січових Стрільців. Світлив Іван Чмола”. Мине ще місяць після друку цих світлин — і у вересні 1915 р. в боях під Соколовим біля Бережан І.Чмола попаде в російський полон, в якому пробуде до 1917 р.

Це були факти, які виховували. І молодь ніколи не чула засудження цих фактів з боку попередників. Навпаки: вони як учасники, як “*magna pars*” цих подій жили завжди спомином про свої “юні дні, дні весни”.

Але до фактів, які мали вартість виховного ідеалу, долучувалося високоідеалістичне виховання школи: Нагірна проповідь Христа про блаженних, переслідуваних за правду, була не тільки об’явленням для в’язнів. Вона захоплювала теж і молодь, яка бачила у воскресенні розп’ятого Христа ідеал, який давав силу тисячам мучеників гинути в колізеях і горіти живими смолоскипами на перехрестях багатолюдних

шляхів. І ці смолоскипи казали запитувати, де є сьогоднішні святі, що відречуться цього світу для перемоги правди.

Але йдім далі, до новіших часів, до більш безпосередніх прикладів. Скільки ж разів у школі змальовувано геройство Шевченка чи боротьбу Франка з невіжими нападниками серед власної суспільності. Навіть Куліш був ставлений, як зразок характерної людини за те, що бойкотував послідовно учителя, який раз виявився супроти нього несправедливим...

І нараз ті самі учителі, які проповідували ці великі правди, казали молоді молитися за чужу владу, покірно йти на академії чи панахиди за катів народу, ставити особисте над загальне, дочасне над вічне.

Сьогодні важко уявити точно ту трагедію, яка відігралася в душах тогочасної молоді. Молодь, яка не знає компромісів, яка не знає облуди й фальшу, не знає подвійної моралі, була важко вражена.

Зокрема — коли становище школи акцентував теж дім, родина, довкідля, преса, визнані авторитети, навіть Церква. Це проблема глибокого морального порядку й сьогодні не сміє кинути каменем ніхто на ту молодь, яка в змальованих обставинах втратила довір'я до старшого покоління, яко мало інші слова на свято й інші — на будні. Факти почали заперечувати ідеї. Ідеалістично наставлена молодь сепарувалася. Що не робила вона цього легкодушно, без внутрішнього бою, без основного конфлікту між голосом совісті й голосом любови, — то хай мені буде вільно на доказ зацитувати уривок власного вірша з того часу, до речі писаного у в'язниці, в Страснім тижні (1932).

*Батьків замучив ворог нам, братів скриває вже могила,
А ми, що з бою ще спаслись, караємося у тюрмі.
Чому в розпучі ломии руки і ридаєш, Нене Мила,
Що я стискаю п'ястуки й спокійно не піду в ярмі?!
Гляди: Геройські тисячі братів жорстока смерть скосила,
А Ти для мене лиш одного маєш стільки болю й сльоз?
Чому мені казала, Нене, про святих, — чому учила
Терпіти й умирати, як тернів і як помер Христос?!*

Що при відсепаруванні робила молодь фатальні помилки, не можна не то що заперечувати, але й навіть сумніватися.

Шлях боротьби є надто важкий, противник був надто рафінований, щоб не помилялися ті, які шляхів не знали, яких манила тільки Велика Мета. Це був часто підсвідомий зов крові, чи вірніше — совісті; це був часто шлях над безоднею, що грозила

фізичною чи моральною смертю. І не одного ця безодня поглинула й не один зі змагання виніс навіки поторощені крила.

Але більш загрозовою від упадків була та боротьба зі здоровим у основі ідеалізмом молоді, до якої окупант не раз запрягав школу й суспільність. Не буду спинятися над витворюваною системою донощництва: це питання надто ясне, щоб хтось міг його боронити. Гірше з добре маскованою пропагандою життєвого філістерства й гедонізму. Проти революційних настроїв гімназійної молоді пристосував тодішній режим тактику поширених забав, танців, розбудження статевих інстинктів. І цей засіб не найшов доволі різкого спротиву з боку суспільності. Дехто навіть потурав поширюваному епікурейському світоглядові, мовляв він врятує молодь від смерті і терпінь.

Річ природна, такої рецепти прийняти під ніякою умовою не можна. І це не важливе, чи боротьба молоді була менше чи більше доцільна, чи і як її хтось капіталізував, чи можна було краще використати нагромаджену енергію. Фактом залишиться, що в очах молоді чинна боротьба була героїзмом, а погоня за задоволенням низьких інстинктів чи гонів вважалася негідною повноцінної людини.

З перспективи літ наші симпатії сьогодні, без сумніву, на боці ідейного активу. Але ця проблема не має виключно теоретичного значення. Аналіза не є звичайним розцінюванням вартостей минулого.

Річ в тому, що не можемо виправдувати чи розуміти молоді двадцятих чи тридцятих років тільки тому, що це були ми самі, що тридцяті роки були дні нашої юности, нашої весни. Бо коли так зробимо, повториться історія. А саме до подібної поведінки ми дуже схильні: ми згодні розуміти себе і наше минуле, як розуміли себе весь час студентські активісти доби сецесій чи барикад, як розуміли себе Січові Стрільці. Одночасно не хочемо признати права бути молодими, як ми ними були, сучасному молодому поколінню. Зовсім так, як нам колись не признавали старші. Між теорією і дійсністю є надто велика розбіжність.

Тим часом героїство завжди залишиться героїзмом і манитиме всіх, кому не пустим звуком є Добро і Правда.

А у впертому повертанні молодого покоління до ідеалізму є найкращий доказ, як глибоко жертвенність є вкорінена в нашій національній психіці. Було б окремим завданням прослідити цю нашу питомність на зразках історії, але на це час не дозволяє, а наведені приклади останніх десятиліть є доволі багатомовні.

Вони одночасно ясно говорять, як дуже ідеалізм відповідає молодій людині. Річ природна, що якщо якась прикмета лежить в нашій вдачі, то вона мусіла в минулому теж часто повторятися, тобто витворила зобов'язуючу традицію. І сьогодні справді важко було

б прослідити, чи наша національна вдача казала нам кермуватися ідеалізмом і в цей спосіб витворила традицію, чи навпаки, традиція вплинула на нашу психіку. Але не це важно.

Важливо тільки ствердити, що ідеалізм і готовість на жертву є одним з основних методів діянннн й що вони й надалі мусять бути основного рисою виховного ідеалу. Цього вимагає наша Велика Мета, цього вимагає консеквентно і наш пластовий закон: наказ вірності Богові й Батьківщині. Між іншим цей сплет національного й релігійного доходить до найкращої синтези саме в ідеалістичній настанові, коли приклад мучеництва за Правду й Віру стає спонукою до боротьби за національні права і стає джерелом у хвилинах терпіннн.

І проблема правильної інтерпретації ідеалізму є настільки важлива, що її треба визнати центральною проблемою виховного ідеалу. Центральною проблемою не тільки тому, що важко уявити собі реалізацію нашої мети без лицарськості й героїства, але й тому, що зв'язані з нею сумніви, а навіть – суперечки.

Де ж є джерела сумнівів. Їх найменше два: перше це проблема доцільності жертви, а друге партійності. Проблема доцільності є доволі давня й відіграла в боротьбі “батьків” і “дітей” 30-тих років визначну роллю. При тім важливо відмітити, що “батьки”, які не вагались як зразок ставити власну жертвенність, жертвенність довоєнного студентства й стрілецтва, аж ніяк не призадумувалися, що багато дечого в цій їхній жертвенності (сецесія) було з перспективи часу недоцільне або й навіть абсурдне. Коли ж добра воля й віра у слушність виправдувала попередників, то тим самим повинна виправдувати й молодші генерації. Завжди треба допустити можливість помилки. Це зв'язане з другою проблемою. Не завжди в часі змагань вдається вибирати справді найдоцільніші шляхи й про доцільність ніколи не можуть говорити учасники чи сучасники подій.

Скільки суперечки викликають, напр., **до сьогодні Крути?** І навіть можна признати згори рацію всім опонентам. Бо в кожній події є різні аспекти. І з одного боку подія може бути доцільною, з другого одночасно фатальною, трагічною, чи навіть шкідливою. А втім буває, що річ на погляд сучасних абсурдна має колосальні наслідки в майбутнім і т. д. Тому героїство ніколи не міряється доцільністю. Ми сьогодні схильні вже менше різко осуджувати роки тридцяті і то не тільки тому, що ми самі були учасниками, але й тому, що деякі оспорювані в минулому факти найшли своє історичне виправдання. Подібно й сьогодні треба бути обережним в розцінюванні т. зв. доцільності і вміти бачити героїство навіть там, де, на наш погляд, мало користи.

Але проблема доцільності в основному лежить деінде. Це питання визвольної програми, а не виховного ідеалу. І як не було чи нема в нас загально визнаної програми, то не сміємо дивуватися, що молодь іде за тією конценцією, яка існує і діє. І це не її вина, а

вина тих одиниць, що відповідальні за політичну лінію народу. І при розгляді виховного ідеалу цієї проблеми докладніше з'ясувати не прийдеться.

Друга проблема, зв'язана з оспорюванням центральної проблеми виховного ідеалу, це, як згадано, проблема партійності. Річ в тому, що політику держави звичайно здійснює уряд, а визвольну політику партія і тому визвольна політика підлягає спорам і дискусії з боку політичних противників.

Але з цієї рації не можна робити закиду молоді, що вона хоче чесно і щиро служити батьківщині, а ще менше затемнювати головну проблему виховного ідеалу. Приналежність молоді до партії є в данім випадку явищем похідним. Основним в неї бажанням включитись у визвольну боротьбу. А молодь включується до того гурта чи партії, яка дає найповнішу розв'язку нашої боротьби. Проблема лежить отже знов же деінде: як зберегти молодь від передчасного впливу партії, чи пак, як зорганізувати наше національне життя, щоб реалізатором визвольної концепції була ціла нація, а не одна партія?

Теоретично беручи, можна боліти чи не погоджуватися, що ідеалізм молоді капіталізує одна група, але не можна послаблювати самого ідеалізму. Шлях до оздоровлення не в оплюгавлюванні самих безспірних ідеалів, а в призадумі, як найкраще ці ідеали здійснювати. Але це не завдання доповіді про виховний ідеал. Тут можна тільки відзначити, що доки тих шляхів не маємо, можемо зі стовідсотковою певністю твердити, що молодь йде за тими, хто ці шляхи вказує. І з цим фактом треба рахуватися.

По ствердженні, що жертвенности молоді не можна послаблювати з огляду на дійсну чи здогадну недостатню доцільність жертви чи через капіталізування цієї жертвенности одною партією, треба підкреслити, що навпаки сьогодні конечність благородного ідеалізму є більша навіть, ніж будь-коли. З одного боку напружена ситуація, яка може кожної хвилини вимагати чинної дії кожної боєспісної одиниці, з другого боку обставини, що послаблюють ідеалізм, кажуть нам акцентувати цю проблему. Адже ж війна причинилася до змучення людства й до передчасного постаріння молоді. Вирвані з окруження, менше відчуваємося до відповідальности перед спільнотою. Брак основних вигод впродовж довгих років родить потребу відпруження й навіть тугу за гедонізмом. Важкі життєві умовини ведуть часто на бездоріжжя, які висувають на перший плян власне я. З другого боку "унрівський" чи "ірівський" даровий, хай іноді навіть недостатній, хліб теж не залишився без впливу на стан моралі загалу.

Тому лицар на білому коні, який зборов дракона лжі і тьми, тому патрон козацтва й пласту, св. Юрій — символ синтези Божого й кесаревого, символ сили й справедливости, риску й гарту, посвяти й перемоги, — мусить надалі залишитися нам ідеалом. Він вестиме

нас до Великої Мети. Вестиме до того покинутого нами Собору, який на його честь названий, в якому сумують сьогодні олтарі без ладану й амвони без Божого слова. І до Юрія молитимуться наші молоді друзі, як молилися ми:

*Сили залізної дай молодим нашим тілам,
радості й ритму змагання і вправі твердій.
Золота кучерям ще і лицям нашим бронзи,
щоб і сильні ми були та й одважні, як Ти! (Б. Кравців).*

В цім виховнім ідеалі, персоніфікованім **особою св. Юрія**, вміщається, очевидно, проблема сильного характеру, якої через її недискусійність і завузькі рамки доповіді не порушуємо.

Як ідеал св. Юрія уявляє нам собою безперервну тяглість традиції, яка коріниться у сивій давнині, так друга, не менш, по нашому, важлива проблема виховного ідеалу, є своєрідне “повчм”. Цією великою чеснотою, якої не знало, чи не визнавало ще в своїй юності наше покоління, а яка, безспірно, належить до ідеалу пластуна, є толеранція.

Вона має два аспекти: внутрішній і зовнішній.

При зацеплюванні толеранції з погляду потреб внутрішньо національних виходимо зі ствердження однієї нашої національної хибі й із аналізу ситуації сучасного дня.

Український індивідуалізм який не раз вироджувався в анархію, надто нам усім відомий, щоб розводитися над усіма княжими кормолами, чорними радами, пашківськими республіками чи махнівщиною. Річ в тому, що ми вміємо вбачати лихо в минулому, але не бачимо його в собі. Тому то ніколи не обсихають від княжих часів наші руки з братньої крові. Тому то повз себе вчорашні друзі сьогодні ворогами ходять. Тому то до сьогодні в нас неуступчивість, яка не визнає думки другого.

“Як не візьме моя, то хай не візьме нічия!” — це є фатальна засада, яка веде нас паки й паки до руїни й нищить нам те, що збудували ми своєю жертвенністю й ідеалізмом. Колись була в нас боротьба за йорчики, сьогодні переживаємо ганьбу боротьби за національні прапори. І відчуваємо добре вже всю смішність сварки за правопис, але не відчуваємо ще нікчемности здирання прапорів з майданів на очах чужинців. І триватиме це так довго, як довго займатись будемо критиканством минулого, а не сягнемо в глиб себе: кожного із нас; як довго не станемо суддями самих себе, що возьмуть під мікроскоп аналізу кожний крок, кожний почин, кожну критику; як довго не наберемо переконання, що й ми самі можемо помилятися й що навпаки й другі можуть мати рацію. Доки не перестанемо говорити “се моє і се моє же”, як говорили наші предки за часів автора “Слова о полку”.

Від ствердження нашої національної хибі переходимо до стану наших днів. Давня крамола князів це сьогоднішня распря партій. Тоді, коли від нашої єдності залежить наша доля, забуваємо про сутнє; про мале мовимо велике і це мале робимо осередком заінтересувань в час, як нерозв'язаними лежать найважливіші проблеми. Винниченківська фраза, мовляв, “не буде соціалістичної України, хай не буде ніякої”, повторюється у всій трагічній нікчемності й сьогодні в найрізномордніших світоглядово-партійних відмінах.

І тому, підкреслюю важливість патріотичного виховання, мусимо одночасно наголошувати конечність понадпартійного виховання. А втім це не тільки тому, що хочемо виховати тип громадянина, свідомого своїх цілей і завдань і одночасно вирозумілого для поглядів інших, але теж тому, що партійне виховання молоді є з кожного погляду шкідливе.

Накидування поглядів у безкритичному віці є однозначне з вихованням неповновартісної людини, яка не шукає правди, яка не добуває правди, а засвоює собі пусті формули. Це, безперечно, діється зі шкодою для розумового розвитку. Це в ділянці інтелектуальній. Але є ще друга царина: ділянка характеру. Легко набуті переконання легко міняти. А що нам з людей, які своїх поглядів не вміють ані гаразд уаргументувати, ані відстояти. Вкінці можемо мати ще категорію людей, які розчаровуються, але розуміння й почуття честі не дозволяє їм до цього одверто признатися: вони сторозтерзані, у вічнім бою зі собою, який забирає їм сили й час і в кінці знеохочує до суспільної дії.

Обстоюючи засаду понад партійного виховання й домагаючися для Пласту права на нього, мусимо дбати за велику чесноту і зберегти абсолютну об'єктивність при вихованні юнацтва і не заявлятися не тільки “за”, але і “проти” діючих груп, хіба, що їхні потягнення йдуть в розріз з розумінням національної моралі чи засадою чесної гри.

Хочемо підкреслити, що виховування громадянина на понад партійних засадах і засадах толерації не сміє бути рівнозначним із безпринципністю. Не брак поглядів, а самостійне добування поглядів є нашим ідеалом. Не резигнація зі свого, але вирозуміння для другого. Навіть не квола уступчивість, але теж не накидування другому поглядів чи волі. У висліді не насилля, але чесна боротьба поглядів і за погляди. Дискусія і свобода думки, а не терор. Пластова чесна гра. Джентлментсво. Бо тільки тоді вповні розуміємо власну гідність, як шануємо чужу гідність. Не тільки другому не накидусмо своєї волі, але не даємо теж собі накинути. І творячи атмосферу признавання аргументу чи рації, добуваємо для себе право на визнання нашої думки.

Так отже виплекання здорової толеранції – це основа внутрішнього миру, взаємної пошани й довір'я, – першої передумови розумної й здорової визвольної політики, без якої

не здійснити нам нашої Великої Мети. Не я і не ти є суттєве, але ми; не моя рація, чи твоя правда, але наша істина, як сума найбільш в житті виправданих поглядів. Не моя група, чи твоя партія, але спільнота, але наша нація, але Україна, джерело наших надхнень, предмет наших мрій і нашої любови — ціль, до якої йдемо, не знаючи особистого щастя без щастя мертвих, живих і ненароджених.

Не я і не ти, але ми, але спаяний спільною ідеєю гурт, як вислід толерації й джерело найблагороднішого альтруїзму.

Так зрозуміла толерація веде нас у гущу проблематики. Адже ж толерацію постулює не тільки охота перемогти в собі нашу національну хибу й не тільки вимога дня й сучасний стан народу, але й добре зрозуміла релігійність. Любов ближнього без розуміння ближнього не існує. І самопевний, зарозумілий фарисей, гордий на своє знання, що за ніщо мав інших, напевно є гірший від митника, який свідомий своїх слабостей. І навіть грішника осуджувати можна тільки тим, що самі без гріха.

Адже ж всі добре пам'ятаємо опис св. Євангелії, як юрба хотіла камінням побити, по давньому звичаю, блудницю. В її обороні станув Христос, що дозволив камінь кинути тільки тому, що без гріха. І один за другим відходили обвинувачі. А Спаситель з божественним спокоєм креслив щось на піску. Як очі угору підняв, не побачив більш нікого. Тоді сказав до блудниці: “В мирі йди і більш не гріши!” Наскільки ж більше вирозуміння, ніж для слабостей людських, треба мати для людських поглядів.

Але як християнізм вимагає толерації, так знову толерація починається до правдивого розуміння релігійності. Бо толерація це цілий світогляд, повний космічної могутності, який через розуміння кожної людини йде до розуміння кожної живої тварини, квіток і дерев, німих гір і бурхливих океанів. З неповторної гармонії позірного хаосу елементів дізнаємося про вічний лад і в Богові вчимося бачити “не гнів, а соняшні кларнети”, не суддю, а батька. І ця ласкавість його уділяється кожній одиниці. Тоді релігія перестає бути абстрактною, сухою, вузько-конфесійною. Тоді молитва переміняється з обов'язку в захоплення, в екстазу, в розмову.

Таке розуміння релігії зокрема важливе в нас — двоконфесійнім народів. Толерація елімінує не тільки партійну боротьбу, але теж релігійну ворожнечу. З цього погляду Юр і Софія, як символи наших найбільших національних святощів, як могутні дороговкази, спрямовані на схід, набирають в зв'язку з толерацією нового значення. Юр і Софія стають символом змагання до соборности, до єдності національної й релігійної. Толерація, як джерело нашої духової соборности і як основа творчої співпраці двох віросповідань і низки партій, має в сьогоднішню добу загострених соціальних конфліктів ще одно важливе значення — а саме при злагіднюванні класових різниць чи протиріч.

В цілому вихований в Пласті громадянин, на з'ясованих засадах виховного ідеалу, — має засипувати рови, які час, обставини й наші слабості викопали в нутрі народу. Він має злагіднювати непорозуміння, лучити, об'єднувати. Він має дбати за чистоту національної ідеї, яка має стояти понад особистим, груповим, класовим, партійним, конфесійним чи територіальним. Вихований в Пласті громадянин має бути здібний до синтезування всіх творчих сил в нутрі народу для добра й слави батьківщини.

Але толерація тільки тоді зможе творчо виявитись в нашій національній житті, як буде вона спиратися на твердих й однозначних законах християнської моралі й етики. Повний внутрішній мир не скоріш у нас запанує й не скоріш застосують усі групи супроти себе засади толерації, заки не будуть мати до себе довір'я. Де ціль освячує засоби, де підступ або нечесна гра не викликають відрази, де можна ламати договори, чи дане другому слово, де агент чи денунціант не є виключуваний з рядів спільноти, не може бути співпраці, а тільки брудна конкуренція. Як довго теж не будуть наново з'ясовані норми абсолютної соціальної справедливості згідно з духом перших християнських громад чи великих енциклік найсвітліших церковних достойників, так довго не вдасться теж усунути площі тертя між класами, так довго не буде можна вповні успішно всіх сил ужити проти большевицької загрози.

Тільки при тім підкреслюванні, що шлях до абсолютного Довір'я це є ані легкий, ані короткий, хочемо зазначити, що хтось мусить почати йти послідовно до нього. Розумування, що нас зачнуть обов'язувати норми моралі щойно тоді, як їх визнають усі, має всі прикмети блудного кола. І саме ми, вбачаючи у внутрішньо-національній мирі ідеал, хочемо його реалізацію наблизити, ступаючи впевнено на шлях твердого зберігання засад моралі. Щоб не вламуватися у відчинені двері й заощадити собі труда при укладанні менш чи більш неповних реєстрів недозволених злочинів чи заборон, коротко з'ясовуємо ту проблему, як обов'язок повинуватись законам моралі, які нам передали вповні викристалізованими століття.

Ми обов'язок послууху етичним нормам аргументували наказом національної доцільности, згідно із структурою доповіді, яка навітлює виховний ідеал під кутом прямування до великої мети. Очевидно наказ моральної дії впливає передусім не з практичної доцільности, а з божих законів, не з дочасних наших потреб, а з ідей вічного ладу. Але з цього погляду ніхто моралі ніколи не оспорював: тому й аргументів за визнанням моральних законів з релігійного погляду не потрібно. Вони мають тут аксіоматичний характер.

Толерація, така дуже важлива для оздоровлення внутрішнього життя, має теж важливе значення в зовнішньому аспекті. Подібно, як взагалі толерація, так теж і

толеранція супроти чужинецького світу являється не продовженням наших давніших поглядів, а радше навпаки їх запереченням. Світогляд міжвоєнного покоління молоді базувався на невдачі визвольних змагань і на сумнім досвіді 1917-20 рр. Роки ці виказали недвозначно забріханість тодішніх гасел про справедливість і братерство. І коли Україна во ім'я соціалістичних гасел роззброювалася, соціалістична Росія використовувала це до поновного поневолення своєї житниці. Подібно забріханим виявилось гасло поляків: "wolni z wolnymi, gwyni z rownymi². 1918 рік став запереченням етнографічного принципу і перекресленням наших надій на самостійність.

В українців наступила реакція. Тезу про гармонійну співпрацю зі співзвучними чуженаціональними рухами заступила антитеза про національну виключність і ксенофобію. Очевидно антитеза скривала теж небезпеки, як і теза.

Сьогоднішній день вимагає синтези. Синтези з природи речі шукає теж і Пласт, побудований на універсальній ідеї. Але ця ідея не заперечує, а навпаки підкреслює національний момент. Вірність батьківщині – це основа пластового виховання. А втім само повстання скавтіngu, якого ідея родилась під час колоніальної війни англійців, є багатомовне. Батьківщина була для піонерів скавтіngu понад усе. І гасло "Україна понад усе" не втратило сьогодні свого значення.

Все ж, змагаючи до своєї мети, не заперечуємо нікому права на власне життя. Це засада моралі. Як вимагаємо від себе прав на свободу, то не можемо ні в теорії ні в практиці цієї засади заперечувати. І сьогодні дивним здасться нам, що не співчували ми священній війні Абесінії. Визвольна боротьба, чи боротьба в обороні zagrożеної свободи мусить родити симпатії, подив і признання. як було б інакше, то нащо мали б ми відкликуватись до світової опінії в часі затяжних наших змагань.

Але визнання прав на самостійність — це не тільки засада моралі. Сьогодні знаємо, що простий логічний розрахунок і власний інтерес каже нам числитись з правом народів. На перехресті шляхів, втиснуті між дві потуги — Московію і Німеччину, — зможемо втриматись тільки при допомозі союзу рівних і вільних сусідів. На союз і допомогу можемо рахувати тільки тоді, як чаші сусіди віритимуть нашим гаслам.

Якби теоретично на мить поставити питання, що вправді супроти поневолених сьогодні народів маємо найчистіші інтенції, але лишаємо собі вільну руку супроти Москви, — мовляв мусимо її найбільше послабити, то така програма не витримує ніякої критики. Чужа територія для молодої держави це передусім послаблення самого таки ласого агресора. Так отже гасло: "Україна понад усе" не має аж ніяк імперіялістичного вістря. Навпаки "Україна понад усе" — це гасло, яке каже нам бачити Україну найбільш поступовою державою, творцем нових ідей, гарантом правопорядку й ладу. Тільки така

концепція наближує нас до мети, бо вона з'єднує нам симпатії, мобілізує прихильників, родить концепції й ідеї. **А ідеї є найсильнішою зброєю поневолених. Адже насилля не змогли нам сьогодні голою силою, бо її не маємо. Адже ж героїство проти танків і літаків заслаба зброя, але й танки і літаки на далеку мету уступити мусять перед ідеями, які добудуть собі визнання в світі.**

Але тут доходимо до капітального місця і до основної трудности. Ми хочемо нового людства. Століття неволі, ненависть до старого ладу, жах пережитої війни без сумніву родять симпатії до всіх тих універсальних ідей, які уможливлюють доступ України до кола вільних народів. Проте не вільно нам замикаати очей на небезпеки. Адже ж в пам'яті в нас роки визвольної епопеї 1917—20 рр.

Вірячи в прихід нової людини і підготовляючи прихід нової людини, ні на мить не сміємо забути про загрози. Можна це вияснити на клясичнім прикладі Польщі. Сьогодні союз з Польщею є в нас модним гаслом. Це зрозуміле. Ми схильні забути все минуле в ім'я майбутнього. Але наше толерантне ставлення кінчиться в тім моменті, як контрагент ломить засаду і виступає чинно проти універсалізму концепцій, як пристосовувані ним засоби суперечать голошеним ним засадам, як святкує в нього перемогу забріханість і підступ. Можливість повторення 1918 р. не сміє нас застати непередбаченими і тому в грядучому поколінню треба вирощувати поруч із почуттям братерства до чесних, почуття мужньої рішучості, а то й безпощадності до віроломних. Бо спротив наїзникові — це наказ. І злочином супроти власного народу є бути нерішучим кунктатором чи кволим мрійником в рішучий час. Плакаючи в собі толерацію для чужинців і ідею співпраці народів, не сміємо вбити впевненої рішеності на криваву розправу тоді, як загрожена є наша територія, яку від віків замешкували діди наші і на яку право наше може кожнотчасно потвердити свобідно висказана воля мешканців. Для ясності тільки ще хочемо уточнити, що плебісцит тільки на випадок потреби повинен підкреслити наше моральне право на ті землі, які будуть у нашім посіданні, бо згори розчислювати на плебісцит було б однозначним з нараженням земель на небезпеку втрати. Роки 1917—20 навчили нас, на жаль, розуміти, що “status quo” іноді перекреслює моральне право. Тому мусимо завжди мати психічне наставлення робити власний “status quo” на всіх землях, але теж тільки на тих землях, до яких маємо моральне право.

Ці завваги зовсім не зайві в обличчі впертості польського становища супроти проблеми Львова, яке впрочім можливість нашого зговорення з ними робить часто ілюзоричною.

Так отже пропагуючи гасло володіння духа над володінням насилля, не негуємо зовсім конечності сили, спертої на праві. Це зокрема важливо підкреслити в сучасний

мент, коли молодше покоління не пам'ятає досвіду 1917—20 р. і готове занадто вірити словам і гаслам, коли модними стають кличі понаднаціональних об'єднань і нових утопій, коли дасться відчувати реакція проти брутального розуміння сили в гітлерівській Німеччині, коли вкінці перебування за кордоном доводить звичайно до гіпертрофії толерації.

Проблема толерації супроти чужинців скриває ще одну небезпеку. Коли сліпий шовінізм веде іноді до недоцінювання чужинців, то толерація грозить їх перецінюванням. Пошана для культурних здобутків, іноді подив чи захоплення можуть зродити почуття меншевартости. Тому толерації не можна вщиплювати без одночасного плекання національної гордості. Ми тому хочемо бути толерантні, бо ми можемо бути толерантні. Наше минуле, наша культура, а передусім наш духовий потенціал дають нам силу протиставитись чужим впливам, які були б загрозливі для нашої духовости і для нашого самопочуття, якщо були б ми народом без традиції й без широких перспектив.

Ця проблема важлива в нас в зв'язку з поширенням т. зв. малоросіяництва, від якого треба звільнити молоде покоління. Попередні століття не знали цієї примари духової гегемонії Москви. Навпаки українець навіть по втраті самостійности почувався чимось культурно безконечно вищим від москаля. Це його самопочуття мало об'єктивне виправдання. І культура України робила далеко глибше враження на сторонніх подорожніх, ніж культура Москви. Це багатомовний факт, який каже сягнути нам до джерел і який стає спонукою до викресання творчого ентузіазму. Цей ентузіазм повинен дозволити вирівняти хвилові занедбання. Але основною є віра у власні сили. Не шлях заперечень чужих досягнень, не ненависть, не замкнення в собі і відокремлення ведуть до цілі. Пізнаючи чуже і вмюючи признати кожному належне, черпаємо з досягнень чужих охоту до співзмагу з ними, який спирається на нашої національній гордості і вірі в наше призначення.

Складність останньої змалюваної проблематики вимагає повноцінної людини. Це не сміє бути функціональна людина, яка діє по згори укладеному рецепту, яка сліпо тримається одної схеми, яка на все має одну формулу. Нашим ідеалом є жива людина, яка доцільно і розумно реагує на кожну подію, на кожну нову ситуацію. Саме на низці нюансів при інтерпретації толерації прекрасно виходить, як людина мусить вміти узгоджувати загальну засаду з різнородними випадками, які іноді можуть заскакувати, а від яких нерідко залежатиме ціле наше майбутнє. Ми проти оглухлих готурів нез'ясованого й обманливого всесвіт'янства й проти імперіялістичних акул і трубадурів ненависти, але ми одночасно вповні свідомі границь толерації. До кожного правильного уточнення цих границь потрібний інтелект.

І як зусилля, що вестиме нас до Меті, вимагає гарту волі, так відшукування шляхів вимагає розуму. Юр і Софія, які нам в доповіді були символом нашої мети, дороговказом до батьківщини, які були символом соборности земель і наказом релігійної й національної толерації, стають втретє символом: синтези розуму і волі, розваги й лицарськості, царства духа і царства сили. **Божя Премудрість Софія й лицар Правди св. Юрій визначають шляхи нашого призначення: шляхи не крайностей, не тез і антитез, а шляхи дозрілих синтез.**

Виходячи при накресленні нашого виховного ідеалу від синтези традиції й поступу, вимагаючи в побудові нашого внутрішнього життя гармонійної синтези найрізноманітніших поглядів, поєднуючи в зовнішньо політичному аспекті принцип сили та засаду пошани для чужого з засадою власної гордості й гідності, сполучуючи національне з релігійним, чи національне з універсальним, вимагаємо теж гармонійності в нашому внутрішньому житті, в співвідношенні інтенсивності наших психічних функцій, вимагаємо рівноваги між розумом, волею й почуттям.

Ідея дозрілості, рівноваги й синтези мусить нам присвічувати теж при розв'язуванні актуальних чи модерних проблем, котрі мають відношення до світогляду людини, а тим самим мусять бути узгіднені при накреслюванні виховного ідеалу. Ідеал толерації й великих свобод людини в'яжеться звичайно з поняттям демократії. Сьогодні є загально поширена мода підкреслювати демократичність своїх поглядів. Ця мода скриває велику небезпеку: акцентування власного демократизму може бути вислідом не так переконань, а кон'юнктурности. Очевидно, з усякою кон'юнктурністю треба боротися. Вона ж бо впливає з розраховування на особисті користи за ціну пристосовування своїх поглядів до обставин, до режиму. Всяка кон'юнктурність є ознакою слабости характеру й кон'юнктурист не може збуджувати довір'я. Тому надмірне підкреслювання свого демократизму мусить родити поважне застереження, зокрема в людей чи гуртів, які були відомі зі свого протидемократичного наставлення.

Зробить хтось закид, мовляв, наступила еволюція поглядів. Без сумніву, можна погодитися із таким виясненням, але тоді треба, не скриваючи своїх попередніх поглядів, накреслити еволюцію поглядів.

Проте при еволюції поглядів, зокрема під впливом обставин, треба пам'ятати, що загальне означування поглядів не дає правильної розв'язки. Бо поняття є багатозначні. І так напр. демократією можна одночасно захоплюватися й одночасно її гостро критикувати. Бо не можна сказати, що критика тієї інтерпретації демократії, яку ми бачили в 1917—20 рр. на Україні, не мала рації. Навпаки: в цій критиці було багато правди й багато здорових думок.

Без сумніву, як зважити, що толерація є однією з основних засад демократії, а свобода думки і слова є одним з початкових, гарантованих демократією, прав, то ми вже на підставі сказаного досі в доповіді могли б декларувати себе демократами. Якщо віримо, що свобода думки є однією з передумов прилюдної відваги, отже правдивої гідності і мужності людини, то мусимо визнати чи не найшляхетнішим обов'язком людини боротися за цей тип громадянина, отже теж за демократію.

Проте є й негативи в демократії, які зокрема болюче виявляються при українській вдачі, при степовості нашого індивідуалізму. Тому тут треба сягати “ad fontes”, до джерел української духовості й наших устроєвих звичаїв. Простудіювання цієї проблеми раз на завжди збереже нас від кон'юктурності і від міняння поглядів на доцільність сякого чи такого державного устрою що десятиліття. Не маючи претензій в цім короткім шкіді перерішувати справу, хочу висказати тільки погляд, що мабуть і тут як ідеал найбільш відповідатиме нам синтеза свободи й авторитету, яку, до речі, знаємо з нашої історії. Гетьманат — це є здорова комбінація демократії й вождизму, яка не тільки відповідає нашій традиції, але теж не може стрінутися зі закидом назадництва.

Накреслений шлях низки синтез вказує на нашу тугу за гармонією, на змагання до ідеалу врівноваженості, вирівняності, симетрії й пропорції. Щось з подиху класичної антики скривається в цім ідеалі.

Знаю, — медом сонця, ой Ладо,

В твоїм древнім тілі — весна.

О, моя степова Еллада,

Ти й тепер антично ясна! — говорить Маланюк про ту нашу спорідненість з гелленським світом, яка йому здається прокльоном і благословенням одночасно.

Калокагатія знаходиться в центрі цього світогляду; незрівнянна апофеоза Краси й Добра. Це є те, що ми назвали вгорі синтезою царства сили й царства духа. Це є одночасно культ тіла, і культ душі. Це є афірмація й любов життя, але є теж рішеність на смерть, як цього треба. Це є охота жити для краси і готовість вмирати для добра. Це є потреба служити батьківщині кожним віддихом, кожним успіхом і усміхом, **і це є імператив: в грізний час наступу ворожої навали вміти зложити життя в дані, гідно й велично!**

Річ природна, що в різні часи калокагатія мала різні інтерпретації й різні люди різні моменти підкреслювали. Ми мусимо бути свідомі, що гармонія мусить мати теж свої границі. Але в основному саме цей світогляд не тільки близький українській духовості, але теж і плодючий в наслідки, якщо лише гармонії не схочемо утотожнювати зі спокоєм. Без сумніву, динамізм нераз порушує закони совершенної гармонії, але не йде про строге

й сухе перестерігання гармонії на кожному кроці, тільки йде про гармонію, як ідеал, до якого змагаємо.

Цей світогляд калокагатії, близький для «степової Еллади», зокрема близький для пластуна, якому не чужа любов бронзового тіла. А постійна аполлонська душевна погода пробивається з нашого наказу: вміти усміхатися в найтяжчих життєвих хвилинах. Цей ідеал вічного оптимізму веде послідовно до панування над собою, до зрівноважування важких життєвих обставин силою духа.

Звідти бажання гарту, звідти почуття щастя в зустрічі з перепонами, труднощами, хуртовиною в прямім і переноснім значенні. Тому не лякаємося боротьби, а навпаки шукаємо її іноді, як своєрідної вправи. Бо ж боротьба дає нам гарт, а перемога — іноді перемога над собою, радість, усміх. Цього гарту шукаємо скрізь — у спорті, в мандрівці, у грі, — шукаємо й виплекуємо в малім, щоб потім зуміти пристосувати в великім.

Бо наше шукання пригод це не авантюризм, а тільки вправа. Вправа, яка іноді дозволяє нам, якщо вжити окреслення німецької приповідки “aus der Not Tugend machen”. І тому не лякаємося того, що другим видається трагедією, а стараємося примусове положення використати як найкраще для нашої остаточної мети.

Так засадничо виглядає наш ідеал, ідеал нового покоління. Він має понадчасове і понадпростірне значення, але він може нам стати в пригоді й сьогодні, тобто у нашій виході з батьківщини, який не має прикладу в історії. Бо і тепер не вільно нам ні кволо рук заложити, ні розпачати. Ні! Наше сьогоднішнє положення — це теж своєрідна вправа.

Колись зряджали ми в уяві кораблі в невідоме, тужили за далекими морями й мандрівками по світі. І нехай сьогоднішня наша мандрівка поневільна! Проте не сміємо її вважати тільки трагедією. Наша примусова мандрівка може і мусить бути післанництвом молодого покоління, яке опинилося за кордоном батьківщини. Не місце тут характеризувати завдання еміграції. А втім вони здебільша відомі. Ми тільки хочемо в доповіді вказати на ту психічну настанову, яку маємо в собі виплекати.

Ми не емігранти, а ми емісари нашої батьківщини. Своїх послів матиме Україна закордоном і по виборенні суверенності. Ми ж сповняємо їх функцію у важкий час неволі, щоб навчити чужину цінити той край, який на пограниччі Європи боронить від століть вічного ладу, базованого на християнській культурі. Тому не можемо гаяти часу, не можемо жити безперервно надією повороту, не можемо толерувати тимчасовості й доривочності. Навпаки: наше життя плянуємо так, наче б ми мали постійно остатися емісарами Великої Справи, але плянуємо так, щоб підготувати нашою пляноюв працею якнайскоріший поворот до Києва й Львова для нашого загалу.

Не вважаючи нашої великої мандрівки трагедією, а тільки етапом до великої мети — не можемо вважати її тяж щастям ні нагодою до уживання пригод. На чужині ми тільки мандрівники до мети, чи емісари, а ніколи не вкорінені громадяни й не слуги чужих інтересів. Навіть як було б нам особисто добре матеріально жити, ніколи не можемо вбити туги за батьківщиною. Не: “ubi bene ibi patria”, але “ubique pro patria” є нашим гаслом, є нашим імперативом, є законом, є вкінці заповітом кожного, що паде на шляху. Не творення собі можливих умовин життя, щоб найти спокій і вдоволення, але творення модерно вивінуваних варстатів праці для здійснювання засади “скрізь для батьківщини” може заспокоїти совість вигнанців і дати їм моральне виправдання.

Тільки рвучка туга, почуття відповідальності й національна гордість може дати нам певність, що не розплинемося в чужих морях, не знидіємо, не знікчемніємо, не зденаціоналізуємося. Хай може денаціоналізація не страшна для сеніорату, чи старшого пластунства, то вже більш загрози має вона для юнацтва, ще більше для новацтва. І тому не сміємо її тратити з очей, бо ж майбутнє завжди невідоме і не знаємо, коли доведеться здійснити нам нашу ціль. Хай іде з нами в чужину наша пісня, наша вишивка, наша мова, наш звичай. Хай чужинці пізнають культуру нашої хати, де чистоти наших думок і намірів берегтиме ікона серед рушників, якій поклоняться будемо ввечорі і ранком, перед якою сповідатись будемо з наших вчинків, чи даром — без діл для Справи, не йдуть нам наші дні. Перед якою клякатимуть діти з молитвою за ту священну боротьбу, яка ведеться скрізь, де б'ється українське серце. Перед якою проситимуть розуму і сили, щоб не посоромити перед чужинцями чести свого народу, щоб вміти ступати скрізь з високо піднесеним чолом, як ступати випадає членові нації в поході < ... >

*Др. Володимир Янів, ЛЧ, скаутмастер
Записки Українського Пластуна. ч. 16, Матеріали Пластового Конгресу, 1948, Пластове
Видавництво «Молоде Життя».*

*Reprint of the Ukrainian Magazin for Boy and Girl Scouts “Molode Zytтя”- “Joung Life”,
Munich, Dachauer Str. 9/H. Authorisation, No.UNDP 223 from 1. Tuly 1948, Dr. W. Janiw,
Towards the Great Aim, the Educational Idea of the Scout Movement, Автсбурз, 1948.*

Володимир Янів

ВДАЧА УКРАЇНЦЯ У СВІТЛІ «ВИХОВНОГО ІДЕАЛУ» Г. ВАЩЕНКА¹

(У ювілей 85-ліття автора)

Вступні заваги

Григорій Ващенко опублікував 1950 р. двотомову працю п. н. «Виховний Ідеал»¹⁴⁴.

¹⁴⁴ Г. Ващенко. Виховний Ідеал. Матеріали для вишколу керівників Осередків СУМ-у. Вип. 3-4, Мюнхен 1950. Цикльо-тиль. Ч. I. 100 с. Ч. II. 94 с.

Призначення публікації виключно практичне: це вишкільні матеріали для керівників нашої молодняцької організації — Спілки Української Молоді, отже, для осіб з дуже різномірною освітою. Таким чином ця книжка, власне кажучи, не має претенсій на науковість. Проте, було б помилкою розцінювати її тільки з погляду її актуальної ужиткової доцільності. Адже ж писав її довголітній педагог, відомий вчений із поважним стажем, видатний громадянин-письменник з великим знанням та життєвим досвідом. Тому студія, писана на широкому тлі, не позбавлена теоретичного інтересу. Звичайно, Авторіві йдеться про український виховний ідеал, але в сучасному світі повна національна відокремленість неможлива (і недоцільна!), і тому Г. Ващенко будує свою систему у пов'язанні її з іншими, спорідненими (християнською чи загально-європейською), чи навпаки: у протиставленні її іншим системам, чужим та несприйнятним (большевицькій чи націоналсоціалістичній). Тому перша частина праці присвячена короткому, дуже стислому викладові й аналізу чи критиці цих різних названих виховних доктрин¹⁴⁵. Поодинокі розділи вступної студії мають вартість цінного наукового реферату, але вони до проблематики української духовності не належать, і тому не будуть предметом моєї статті. Нас цікавлять в актуальному розгляді теоретичні засади другої частини праці Г. Ващенко, присвяченої вже безпосередньо українському виховному ідеалові в його щільному пов'язанні з ідеалом людини в Україні. Розрізнення тонке, але дуже істотне. Бо коли ідеалом людини є радше спонтанна візія, якою людиною ми хотіли б бути (з її прикметами, але й хибами), тоді виховний ідеал — це вже випрацьована розумова картина ідеального громадянина з наголошенням його не тільки природніх прикмет, але й з ви- елімінуванням можливих хиб, та ще й з передбаченням шляхів, як до тої ідеальної мети дійти. Ідеал людини — це насамперед плід народньої уяви, отже, безпосереднє відбиття народньої духовності, а в дальшому ступені розвитку — це вислід праці письменників, ідеологів, публіцистів; виховний ідеал — це лабораторійний витвір вчених, насамперед педагогів та психологів. Звичайно, між обома ідеалами є дуже щільне пов'язання, бо виховний ідеал, що не рахується з ідеалом людини (даної країни чи даної доби), буде чистою теорією, без можливості практичного застосування. Знову ж , без завершення ідеалу людини у виховному ідеалі неможливий поступ і вдосконалення.

Г. Ващенко більшу частину праці посвятив, може підсвідомо, але дуже правильно,

Тому, що майже всі посилання стосуватимуться саме тої книжки, чи пак правильніше, її другої частини, не будемо їх для вигоди подавати в окремих нотках, а сторінки будуть просто названі, звичайно в дужках, в самому тексті.

¹⁴⁵ Перша частина праці поділяється на 4 розділи: I. «Критика большевицького виховного ідеалу» С. 1-36; II. «Християнський виховний ідеал». С. 3 7-86; «Загально-європейський виховний ідеал» С. 87-98; «Ідеал націонал-соціалістичного виховання». С. 98-100.

українському ідеалові людини, як саме він проявився в доісторичні часи (стор. 9-15), в творах письменників княжих часів (15-27), в українській народній пісні (27-48) та в творах українських письменників нового часу (48-71). Щойно на цій підвалині — після короткого розсліду психічних властивостей українців у зв'язку з нашими історичними невдачами (75-89), — дає він нарис українського виховного ідеалу, пишучи свої розділи про «сучасні завдання й виховання української молоді» (71-75) і «завдання гармонійного виховання української молоді» (89-94).

Саме така побудова практично-методичної праці викликає теоретичний інтерес, бо численні наведені приклади українського ідеалу людини мають велике етнопсихологічне значення. Сам Ващенко схопив це в такий спосіб (9): «Традиційним ідеалом треба визнати той, що витримав іспит історії, найбільше відповідає психології народу та його призначенню, ввійшов у психіку мас, відбитий у народній творчості і в творах кращих мистців і письменників, що стали духовими провідниками свого народу». (Підкреслення мої — В. Я.).

Іншими словами, праця Г. Ващенко — це важливе етнопсихологічне джерело, варте своєї аналізи. І саме таку аналізу має дати ця стаття, щоб доповнити інші етнопсихологічні дослідження. Якщо з погляду етнопсихології велику вартість має порівняння поглядів різних дослідників української вдачі, то праця Г. Ващенко займає дещо своєрідне становище, бо ж вона не займається — в точному значенні — безпосереднім дослідом української духовності (хіба тільки побіжно). Тому вона не дасться безпосередньо порівнювати з констатаціями досить уже численних українських етнопсихологів.

Про українську вдачу висловилися також - менше чи більше справедливо, але безпосередньо (хоч і без наукової аргументації) низка українських ідеологів та публіцистів¹⁴⁶, і їх ствердження можна також безпосередньо порівнювати, незважаючи на те, чи ми з ними погоджуємося, чи ні. В даному випадку часто саме порівняння є найкращим критерієм вартості висловлених поглядів, при чому їх однозгідність зміцнює правдоподібність висловлених гіпотез чи констатацій. Навпаки, літературні твори, чи усна словесність, про народню вдачу висловлюються тільки посередньо, і вони, як етнопсихологічне джерело, вимагають насамперед інтерпретації¹⁴⁷. Праця Г. Ващенко

¹⁴⁶ Короткий огляд дотеперішніх дослідів у ділянці етнопсихології українця дав я у сиудії п.н. "Українська духовність у поетичній візії Шевченка". Збірник на пошану З. Кузеля. ЗНТШ т. 169; Париж 1962. Стор. 506-537, зокрема ж стор. 506-508. Там же згадується українських ідеологів-публіцистів, що висловлювали свої погляди про українську вдачу.

¹⁴⁷ І саме такою інтерпретацією творчості Шевченка з погляду етнопсихології є моя студія, названа у нотатці 3.

займає посереднє місце: вона, що правда, мало приносить безпосередніх стверджень щодо вдачі українця, і тому при етнопсихологічному порівнянні не можна обмежитися тільки до реферату його праці. Але з другого боку треба сказати, що зв'язок поданого Г. Ващенком матеріалу з етнопсихологією є більший, ніж матеріал будь-якого белетристичного твору (а науково він більше обґрунтований, ніж погляди ідеологів чи публіцистів). Тому подана студія — це сполука реферату поглядів автора (якщо вони безпосередньо стосуються етнопсихології) з аналізою матеріалу, що може мати певне значення з погляду етнопсихології, а водночас це є систематизація цілого матеріалу — зреферованого чи зінтерпретованого — за окремими соціопсихічними диспозиціями.

Окрема вартість праці Г. Ващенка, як етнопсихологічного матеріалу, полягає в тому, що вона в більшій мірі, ніж будь-яка інша дотеперішня етнопсихологічна студія, звертає увагу на єдність національної психіки в часі, що вона виходить із передісторичних часів і доходить аж до наших днів. Саме тому присвячуємо їй подану студію. Але для повної об'єктивності треба сказати, що те, що є спеціальною цінністю праці, є одночасно її недоліком, бо при величезному завданні — дати погляд на ідеал української людини впродовж близько 15 століть, — автор мусів обмежитися до дуже скороченого викладу, отже, мусів застосувати методу вибирання поглядів, а при такій методі ніколи не можна виключити суб'єктивності. Зокрема це відчувається при подаванні матеріалів з сучасної доби, коли Г. Ващенко відступає від застосованої попередньо (правильної!) засади цитування чи реферування поглядів, а переходить до характеристики, чи навіть критики поглядів. Це вносить певний публіцистичний тон (зокрема на стор. 63-71), правда зрозумілий у наслідок обмеженості місця, але небажаний з погляду вивершеності твору.

Дуже позитивним елементом є намагання автора сягнути до передісторичних часів, навіть тоді, якщо б воно залишилося більш по ставленим постулятом, ніж уже завершеним дослідом, бо слушно зауважує Ващенко: «Є підстави думати, що в доісторичні часи людина мусіла ще стисліше дотримуватися загально-прийнятих норм поведінки, ніж в нові часи історії, бо тоді бул а значно суворішою контролю суспільства над особовістю. Коли ж зважити, що доісторичний період тягнеться значно довше, ніж історичний, то мусимо визнати, що доісторичний ідеал людини (який був впливом доісторичної духовості людини! — В. Я.) входив, так би мовити, у плоть і кров народу, ставав його другою натурою, відбивався у його звичаях, обрядах і народньому мистецтві» (стор. 9; додаймо: що в той спосіб він рівночасно формував духовість народу! — В. Я.).

І ще одне позитивне намагання Г. Ващенка, а це — спеціальне приділення уваги народній творчості, бо зв'язок між вдачею народу і його усною словесністю є найтісніший. Про народню творчість сам Ващенко каже, що «вона виявляє саму душу

народніх мас, тоді, коли письменство безпосередньо відзеркалює погляди окремих авторів і тільки посередньо воно виявляє властивості народу» (27).

Це є ті моменти, які зміцнюють теоретичне етнопсихологічне зацікавлення практичнодидактичною працею Ващенка, а багатство його констатацій тільки potwierджує доцільність наміру зайнятися етнопсихологічною інтерпретацією студії. Наукове пов'язання — структуризація — виінтерпретованих із поданого матеріалу психічних властивостей українського народу буде незаперечно дальшим кроком у збиранні індуктивного порівняльного матеріалу до синтезу поглядів про українську вдачу, як вона відбилася в українській науці, публіцистиці та белетристиці.

Релігійність українського народу й головне джерело

Г. Ващенко в осередок своєї системи ставить релігійне й патріотичне виховання, підтверджуючи численними прикладами основну констатацію, що релігійність була невід'ємною складовою частиною українського ідеалу людини протягом століть. Цього факту не можна інакше вяснити, як припущенням, що релігійність глибоко закорінена у вдачі українця.

«В світі панує певний порядок, все має свій сенс, на всьому видна рука Божеського Розуму», — це своєрідне коротке визнання віри самого автора (стор. 2), від якого він виходить вже у вступі і яке, треба сказати, вводить нас у суть самого питання. В цьому короткому вислові дано космологічний доказ буття Божого, про який Ващенко ширше говорить у теоретичній частині свого твору¹⁴⁸: «Думка про Бога та Його величність приходить до людини перш за все при спогляданні Його творів. Зоряне небо, безмежне море, ліси та гори, тварини з їх інстинктами, людина з її розумом та почуттям, навіть кожна билинка свідчить про Всевишнього Премудрого Творця».

Таке переконання характеристичне не тільки для автора, але й для цілої української ментальности, пов'язаної ще в доісторичні часи з хліборобством, коли «форма господарства мала великий вплив на соціальний устрій, звичаї й психологічні властивості наших предків»(9). Іншими словами — це «мирні хліборобські зайняття» сприяли релігійності українця, бо близькість природи схиляла його «задумуватися над таємницями природи й людського життя» (10).

На цей щільний зв'язок релігійности з глибоким відчуттям природи вказує Ващенко ще раз, коли він реферує погляди Сковороди, який так накреслював ідеал людини (стор. 55-56): Ідеальна людина — це «людина глибоко релігійна, що не тільки

¹⁴⁸ Пор. Частина 1-ша, стор. 57.

вбачає очима розуму, а й відчуває серцем руку Всемогутнього й Всеблагого Бога в природі й людині в кожному моменті їхнього життя. Вірячи в Божу Премудрість і Благодать, ця людина прагне жити по слову Божому й відповідно до законів природи, що встановлені Премудрим Творцем і Промислителем». А дещо далі, ще каже про те, як то «душевний спокій», чи «психічну рівновагу», досягається «спогляданням природи». Відклик до Сковороди остільки важливий, що визначні наші дослідники вважають найвизначнішого українського мислителя просто виразником української духовості¹⁴⁹!

Не менше виразне пов'язання Бога й природи у народніх піснях, цитованих Ващенком, а саме: у представленні творчого акту (29), коли з кровці Христової виростає виноградник, з його слини випливає джерело. У народній пісні видно також, як таємна (й іноді грізна, а то й невблаганна!) природа звертала мислі людини до якогось вищого ества, як опікуна й помічника. Звідти пішла й мелитва, « щоб і скот плодився, щоб і хліб родився» (29), чи прохання «уроди, Боже, та пшениченьку яру» (30), звідти також ідуть високопоетичні образи Бога-Господаря, що радо людям допомагає, засіваючи ріллю при співдії Сина, який «поволочає», та Його Матері, яка «ім їсти носить» (30).

Врешті, сплетення релігійних вірувань і життя селянина в природі — у його побуті, при чому й різдвяні звичаї (з колядками й щедрівками), і «обжинки», і свячення овочів на «Спаса» мають свою прадавню хліборобську традицію, а в самому обряді поєднується гармонійно поезія й релігія (28, 46). У висліді Ващенко, говорячи про українське селянство, підкреслює, як воно «ретельно відвідувало Служби Божі і дотримувалося постів»; як церковні свята, зокрема Різдво та Пасха «відзначалися великою урочистістю», невідомою в інших народів; як «українець, вихований в традиціях, неодмінно зніме шапку й перехреститься, проходячи повз церкву»; як «всяку більш-менш важливу працю український селянин завжди починає з молитви» і як він теж молитвою закінчує (46).

Вказавши за Ващенком на «селянскість», як на головне джерело релігійності українця, хочемо ще коротко спинитися на питанні її традиційності в українському ідеалі людини. Українську релігійність, звичайно, пов'язуємо з поняттям християнства, але треба пам'ятати, що її джерел треба шукати ще в доісторичних часах, і саме природа є тим лучником, що дозволяє поєднати дві різні (і, на перший погляд, різко протиставні) доби. Тим часом легко припустити, що первісні вірування селянського народу корінилися в інтерпретації сил природи, і справді праукраїнська мітологія є їхньою персоніфікацією.

¹⁴⁹ Пор. Студії І. Мірчука: “Tolstoj und Skovoroda zwei nationale Typen”. Записки Українського Наукового Інституту в Берліні, том II; 1929. стор. 24-51, та Я. Ярема: “Українська духовність в її культурно-історичних виявах” у збірнику: “Перший Український Педагогічний Конгрес — 1935”. Накладом УПТ “Рідна Школа”, Львів 1938.

Правда, Г. Ващенко не відзначає, як міцно наші предки були прив'язані до своєї прарелігії, тобто наскільки вони були релігійними ще в поганські часи, але про це можна здогадуватися на підставі факту, що християнство уґрунтовувалося в Україні тільки поволі, що воно тільки з трудом витискувало попередні релігійні уявлення, а цей стан призвів до т. зв. (широко поширеного) двоєвір'я. А про двоєвір'я у Ващенка мовиться вже дуже виразно: «Абсолютна євангельська істина сприймалась українським народом відповідно до його психічних властивостей, історії й побуту, що відбилося на релігійних обрядах, моралі й на виховному ідеалі. Християнство не заперечувало всього того, чим жив до прийняття його народ. Воно залишало й освячувало те, що не суперечило його духові. Таким чином вироблявся світогляд, мораль і звичаї, в котрих органічно об'єднувалось євангельське вчення з деякими несуперечними йому елементами попередньої національної культури» (15). Звичайно, на підставі сказаного можна легко здогадуватися, які це були «несуперечні елементи», що творили перехід від обожнювання сил природи до прийняття правди про Триєдиного Бога на підставі відчуття вічного ладу в природі, в космосі. Цей перехід, як підкреслює Ващенко, проходив «дуже повільно», і напр., літописець Нестор згадує вияви виразного двоєвір'я ще із 1072 р., отже, майже через сто літ після прийняття християнства (15), але саме це вказує на велику прив'язаність українців до первісних вірувань, але також саме це повільне сплавлювання було запорукою, що нова віра тим глибше просякнула в душу народу й стала справжньою національною релігією (26), що повністю відповідала українській духовості та нашій селянській психіці, нашому пов'язанню із землею, антеїзмові. Так теж формувалися «наші святкові звичаї, в яких переплітаються поганські традиції з християнством» (27), що ще більше пов'язувало нас із новою релігією.

Християнський ідеал людини виступає в нас, повністю сформований, вже у княжу добу, що виразно проявляється насамперед у провідних постаттях, які давали живий приклад, як, напр., Теодосій Печерський, чи Володимир Мономах, який був «утіленням християнського виховного ідеалу», який «об'єднував у своїй особі (м. ін.) глибоку віру й надію на Боже Провидіння, мужність лева й християнську лагідність» (22). Послідовно цей ідеал проявляється в літературних творах, отже, насамперед у повчаннях хоч би згаданого Мономаха (цитованого на стор. 17, 18), чи Теодосія (16, 17), а далі Луки Жидяти (16, 17, 19), Кирила Турівського (17), чи Ксенофанта (17). Зрештою, взагалі «література того періоду мала переважно церковно-релігійний характер. Пошана до неї серед народу була дуже велика». «Велика буває користь від книжного вчення, — пише автор „Повісти временних літ". — Книги наставляють і учать іти шляхом покаяння. Ми знаходимо удрість і воздержання в словах книжних, бо це ріки, що напувають всесвіт, це джерела

мудрости, бо в книгах є незмірима глибина, ними ми втішаємося в печалі, вони є уздечка стриманости» (23).

Коротко кажучи, завдяки природній релігійності населення Церква добула собі в княжі часи виключного становища, а « в межах своєї єпархії кожний єпископ був першою й найважливішою людиною в громадських справах, був такий потрібний в удільній області, як князь... З благословення місцевого святителя велися всі справи так, що він мимоволі втягувався у всі місцеві інтереси..., він же приймає новоприбулого князя й виконує чин посадження його на стіл; в княжій думі святитель був першим радником, вмовляючи князеві миролюбне ставлення до родичів, і був ходатаєм перед ним за благо удільного населення» (24 — за П. Знаменським). Ба, що більше, владики активно встрявали в лагодження спорів між князями виступаючи не раз проти їх жорстокости та міжусобиць. А що вони виступали часто як патріоти, то це тільки з'єднувало їм симпатії, зміцнювало їхнє становище, а тим самим спричинялося до поглиблення релігійности населення, що почувало себе безпечним під могутньою опікою. Митрополит Миколай, що втримав князів від усобиці в зв'язку з осліпленням князя Василька Волинського, казав: «Коли почнете воювати один з одним, то поганці візьмуть землю Руську, що її придбали батьки ваші, — вони з великим трудом і хоробрістю піклувались про Руську землю та інші землі приєднували, а ви хочете губити землю Руську» (24). І це не виняток, бо те поєднання елементу релігійного з національним за княжої доби поширене і , напр., наш відомий мадрівник Ігумен Данило, «будучи на паломництві в Ієрусалимському храмі, з великою побожністю ставить свічку за землю Руську та за її князів» (20).

Релігійність козацької доби можна найкраще констатувати (завжди на підставі матеріалу, поданого в студії Ващенка) на прикладі народньої творчости, як от зокрема, відомої пісні про Байду, що віру ставить вище за життя (36), чи думи про «Бурю на Чорному морі», в якій відзначено « в дусі євангельської науки», як то щире покаєння грішного Олексія Поповича врятувало козаків від загибелі (31). Вказано також на глибоке уповання українців на Покров Божої Матері (37), яка є «зразком для земних матерів», «піклується про праведних і грішних», чи рятує нарід від напасти, як, напр., у час облоги Почаєва.

Не менше від народньої творчости характеристична для релігійности українців теж і література тої доби , в якій «відбита відданість українського народу своїй прадідівській вірі. Особливо таким настроєм пройняті проповіді й твори Івана Вишенського» (51). Про релігійність свідчать також і чужинці, з яких Ващенко називає Е. Реклю та П. Алепського (46), при чому останній, відзначаючи побожність, згадує, що населення до церкви звикло у той час приходити з молитовниками та захоплюється церковними співами. Він пов'язує

релігійність із вдачею , головними рисами якої є лагідність, чемність та гостинність. Підсумовуючи, сам Ващенко підкреслює, що релігійність козаків належала до їхніх головних рис (51), що отже з цього погляду козацька доба. була послідовним продовженням княжої.

При переході до сучасности Ващенко відзначає релігійність найвизначніших українських філософа, поета та педагога. І так, основним джерелом філософії Сковороди (52) є , — як твердить Ващенко, - Біблія, яку він називає «Божим сонцем» і «малим світом»; біблія для нього — «найкраща книга усіх книг». Малюючи релігійність Шевченка (58-59), Ващенко . ін . справедливо вказує на джерело тих місць, які дехто інтерпретує як безбожницькі; Шевченків «бунт» проти Бога вияснює фактом, що для Шевченка був Бог «не абстракцією, а Особистою Силою , до якої він звертався і в часи туги, й відчаю» і коли він стає з Богом «на прю», то тим зближується він до деякої міри до Іова. Проте найбільш характеристичні для Шевченка його поезії з «високим релігійним піднесенням», з яких "деякі навіть нагадують молитви або релігійні гимни. "Знову ж К. Ушинський, як педагог, підкреслив релігію як основний засіб виховання (65-66), при чому Ващенко нагадує, що ми мусимо дивуватися мужності Ушинського й самостійності його поглядів, коли він в часи панування матеріялістично-атеїстичної моди рішуче виступав за релігію, як основу виховання молоді».

Якщо вплив Сковороди помітний ще в творчості дошевченківської доби (Котляревський, Квітка-Основ'яненко), то новіші письменники відступають від традицій (63-64), для них релігія стає байдужою, деякі просто переходять на атеїстичні позиції (зокрема підкреслені погляди Винниченка). Це спонукує Ващенка, як педагога, висловити свій негативний погляд на ролі тих письменників, при чому саме на цьому прикладі треба відзначити помилку, про яку ми згадували, що узагальнення затемнює нам цілісний етнопсихологічний образ: бо , правда, не дасться заперечити, що загальну тенденцію Ващенко схоплює правильно (і , як педагог , правильно він передбачає небезпеки!), але докладніше опрацювання теми дало б змогу внести нюанси, дуже важливі з етнопсихологічного погляду, бо «атрадиційність» письменників вийшла б тоді радше як вплив доби чи навіть накинених із зовні тенденцій. Це зокрема характеристичне, напр., у Тичини, в ранній поезії якого є виразні релігійні нотки, які потім зникають. До того ж докладніший розгляд незаперечно дозволив би вказати на утримання традиції у Галичині (хоча б пригадати тільки найвідоміші прізвища — Б. Лепкого чи Б. Антонича). А наскільки релігійність характеристична для української духовости, то те саме можна аргументувати літературою, як це , напр., видно з студії передчасно помершого Д. Бучинського, який християнські елементи відзначив у прозових творах 34 наших сучасних

письменниць на еміграції¹⁵⁰.

Як не було б, навіть при послабленні релігійности серед певних суспільних прошарків чи в певну добу, Ващенко у підсумку ще раз висловлює погляд, що в українців національний елемент («Служба Батьківщині») має бути поєднаний із релігійним («Служба Богові»), а «добробут Батьківщини має бути оснований на засадах християнства. Так розуміли життя кращі люди Київської Руси, що мужньо боролися з кочовиками. Так розуміли її запорожці, що своїми грудьми захищали „люди християнський" та клали за нього свої голови в завзятій боротьбі з бусурменами» (82).

Це пов'язання лицарського елемента з релігійним, що його підкреслює Ващенко, не випадкове, бо воно пригадує «межове» положення України, що породжувало «межові ситуації» в сенсі екзистенціальної філософії, — постійну загрозу, яка перетворювала Україну в країну на кордоні життя й смерті, а така духовна ситуація якраз дуже сприяє застанові про справжнє значення життя, а тим самим сприяє зверненню уваги на Божественне. І в цих «межових ситуаціях» можна вбачати — поруч із «селянськістю» — друге джерело нашої релігійної постави.

Як дуже на тому тлі постійного межування із смертю та руїною характеристична та — вже цілком нова — народня пісня, яку цитує Ващенко:

«Зглянься, Спасе, на руїну,
Що зіслав Ти на Вкраїну,
З наших сіл лиш румовище,
З надій наших попелища,
А наш нарід гірко стогне в неволі» (32).

І у висліді в самого Ващенка зроджується таке переконання, що може бути висловом загальнішого нашого «вірую»: «Ми віримо в Боже Провидіння, — віримо, що ми тепер на межі нової, кращої епохи в історії людства. Можна тільки в загальних формах передбачати характеристичні риси цієї епохи. Перше місце для людей нової епохи будуть мати вартості не матеріальні, а духові. Очі їх будуть в першу чергу звернені не в бік скоропроминального й відносного, а в бік Абсолютного, в світлі чого людина дивитиметься на все відносне й скоропроминальне» (73). Цитата не так важлива з погляду майбутнього (як своєрідне передбачування), як з погляду класичного прикладу духової постави, характеристичної для українця, яка наказує йому проти надій сподіватися, яка

¹⁵⁰ Праця представлена 1963 р. на спільній науковій конференції НТШ, УБНТ, УВУ та УВАН у Рокка ді Папа біля Риму. Студія досі не була опублікована; зрештою, вона пізніша від праці Ващенка, але незаперечно вказує на тенденції, які в нашій літературі діють постійно, і тому треба дуже старанно оберегатися від генералізації на підставі певних явищ, що накладаються своєю маркантністю.

насамперед наказує вірити в перемогу правди, а ця віра завжди призводить до Бога.

Антеїзм

У зв'язку з українською релігійністю, ми вже відзначили, як певну важливу психічну рису, нашу близькість до землі, але тільки під одним конкретним аспектом: як саме пов'язання з силами природи веде до розуміння ладу у космосі, що вказує на існування Бога й схиляє до релігійного відчуття Божої повсюдності й величі, — що породжує шанобливу поставу. Зваживши, що хліборобством займалися українці ще в доісторичні часи (9) і що в деякі часи (зокрема на переломі XIX і XX ст.) ми були, з соціологічного боку справді селянською нацією, майже в розумінні однокласовості, — можна уявити, наскільки хліборобські зайняття відбилися на українській психіці. Ващенко, може коротко, але виразно це відзначає, коли протиставить хліборобських українців семітським номадам чи нордійським ловцям. Цей факт мав вплив передусім «на родинний устрій слов'ян» (10), і «в наших предків ормою родинного устрою був матриархат, поєднаний із моногамією» (в протиставленні до радше полігамічного патріархату ловців та номадів). А з цього випливають далі наслідки: більша ніжність та почуттєвість, які саме в жінок вибиваються на перший план. «Мирні хліборобські зайняття сприяли лагідності вдачі українців і загальній інтелігентності їх, бо доісторичний хлібороб мав більше можливостей, ніж пастух чи ловець, пригадуватися над таємницями природи й людського життя. З цим також пов'язана певна глибина й багатство емоцій естетичних і емоцій кохання». З цієї цитати виразно видно, яке центральне значення має для українців зв'язок із землею вже не тільки в розумінні відчуття її, як доброї «матері-годувальниці», але в чисто психічному сенсі. На перший план вибиваються в нас почування, які в'яжуться зо спокійною, естетично забарвленою рефлексійністю і відштовхують активну динамічну волю. В дальшому лагідність вдачі послаблює войовничість, а зміцнює тепле ставлення до людей, отже, бажання нести допомогу, бажання зближуватися до людей.

Ще в дальшому зв'язок із природою, разом із захопленням нею (отже, з емоційним пов'язанням із нею, з естетичною насолодою її красою) веде до «споглядання природи» (Сковорода, цитований Ващенко, 53), до заглиблення в природі, а отже до самотності, до деякого відокремлення від інших, до інтровертизму, до заглиблення в собі, — до «сердечного спокою, ... мудрости, внутрішньої свободи». За Сковородою, — цим нашим справжнім філософом природи, — людина, що прагне бути щасливою, «мусить уникати житейської суєти і прагнути до душевного спокою, до незалежності від зовнішнього світу світу». Тому то в Сковороди, як вершина мудрости, є наказ пізнати самого себе

(52). Коли вже інтровертизм деякі українські етнопсихологи (Я. Ярема) вважають центральною рисою української духовости, то ясно, що інтровертизм є основою індивідуалізму, змагання до самовияву, яка духовна властивість уже досить загально визнана найбільш характеристичну для українців. «Усі люди однакові, і знов неоднакові», — каже Сковорода. «Вони, як сосуди, що стоять навколо криниці, і всі рівномірно наповнюються, а проте відповідно до їх обсягу містять різну кількість води». Цитуючи те місце, Ващенко додає ще таку інтерпретацію (53): «Тому людина мусить дослідити й пізнати себе та вибрати для себе рід життя й зайняти відповідно до своїх природніх сил і здібностей, бо невідповідальність між ними — одна з причин людських невдач і нещастя».

Заглиблення в собі, з рівночасним бажанням самовияву, — це підстава відчуття власної гідности. Але одночасно є ще й інше джерело гідности у нас. «Оскільки вона (тобто, жінка) була господинею в родині й незалежна від чоловіка, як у патріархальній родині, у неї вироблялася свідомість своєї гідности, те, що можна б назвати духовим аристократизмом. Українська жінка, господиня в своїй хаті, не могла терпіти поряд з собою іншої жінки-господині, і тому у нас з давніх часів існувала мономагія» (10). А відомо, що передусім якраз жінка вщеплює в дитині духові уподобання, і тому почуття гідности приходило в нас двома різними шляхами, що, очевидно, могло тільки зміцнювати відчуття її необхідности.

Врешті, можна ще завважити, що пов'язаність із землею сприяє витворенню почуття постійности, незмінности, тривалости, отже, традиціоналізму у духовій поставі, — у протиставленні до вдачі номадів; останні переносилися з місця на місце, звикли до новизни, що витворило в них більше лябильний підхід до життя, бажання частих і ґрунтовних змін. Це теоретичне міркування має своє практичне потвердження, коли Ващенко стверджує, що «зберегла українські традиції переважно селянська маса» (45).

Таким чином, ми виразно бачимо, наскільки центральне місце в структурі української духовости займає наша близькість до землі, — як поодинокі духові якості, впливаючи з українського антеїзму, взаємно з собою є пов'язані, як вони — виходячи від одного кореня — згодом взаємно себе зумовлюють і зміцнюють. Згадати б тільки для прикладу нашу релігійність, що впливає з відчуття Божої повсюдности у природі, чи лагідність нашої вдачі, породжену мирними хліборобськими заняттями. Джерело обидвох рис спільне, але одночасно треба пригадати й співзалежність обидвох рис. Адже ж лагідність вдачі - це одно з євангельських блаженств; а християнськими чеснотами є в дальшому й допомога ближньому й гостинність, які знову ж, впливають із лагідности. Всі ці властивості глибоко вкорінені в українській духовості.

Відповідно до значення природи для українця, вона знаходить свій відбиток у поезії, і Ващенко називає два наймаркантніші приклади: «Слово о полку Ігоревім» та захоплення природою Шевченка. Саме ця «близькість до природи» надає Слову «характеру високої поетичности» (26), а «серед творів Шевченка є багато віршів, пройнятих любов'ю до природи, глибоким відчуттям її краси» (62). Тому природа й хліборобські зайняття часто приходять в народній пісні (42), і в народі й уяві Господь та Діва — це господарі-рільники. З природою пов'язані найкращі народні звичаї («обжинки») і свята («Спаса», 46), а культура села була вища за міську (45). Тому, отже, й виховний ідеал щільно пов'язаний з природою. Такий він є вже у Сковороди, якого Ващенко називає «природнім педагогом» — подібно до Сократа; в основі педагогічних порад Сковороди лежить «ідея природовідповідности» (53), яка нагадує Руссо, але Ващенко вказує, що Сковорода свої думки про виховання висловив і навіть застосував ще до появи «Емілія», отже, незалежно від Руссо. «Учитель і лікар - не есть (на думку Сковороди) учитель і лікар, а тільки служитель природи, єдиної й справжньої і лікарки, й учительки» (цитата з «Благородного Еродія», подана Ващенко, 55).

Але, й у самого Ващенко послідовно й зрозуміло підкреслюється основний постулат, що «школа має прищепити дітям любов і розуміння краси природи. Людина, відірвана від природи, не може жити повним життям, бо саме краса природи є джерелом найчистіших наших радощів» (92).

Інтровертизм як джерело українського індивідуалізму

Ми вже знаємо, як захоплення красою природи веде до заглиблення в природу, отже, до відокремлення від зовнішнього світу, від інших, до звернення уваги на себе, на своє нутро — до інтровертизму, якого завершенням є бажання досконало пізнати себе, свою власну природу. І це вже є початок творчого шукання, а кінця йому немає. Як каже Ващенко (52): «На цю тему Сковорода склав байку про пустельника (підкреслюю: пустельника, отже, людину в її відокремленні від інших, отож людину, що заглиблена в собі! — В. Я.), що намагається спіймати чудесного птаха й ніяк не спіймає його і з приводу цього каже: „Я маю дві забави: птаха й початок. Я птаха завжди люблю, але ніколи не можу його спіймати. Я маю шовкових тисячу й один фігурних узлів, шукаю в них початок і ніколи не можу розв'язати“» («Ізраїльський змій»).

Але є ще й інша причина відокремлення від зовнішнього світу, яка тільки зміцнює український інтровертизм: життя на перехресті шляхів — важке, повне невдач і розчарування. «Підступна московська політика, — каже Ващенко (і це стосується тільки одного періоду нашого життя в історичнім бутті, бо подібних причин можна б навести

більше, від нальотів кочових орд на країну при «битому шляху» зачинаючи), — соціальна неправда, особливо кріпацтво..., все те спонукувало ... вбачати в житті й у практичній діяльності тогочасного суспільного ладу лише ,суету суєт. Вони (українці) тікали від цієї суєти в природу, в світ спокійного споглядання» (51-52); послідовно — вони замикалися у своєму власному світі своїх думок і почуттів. Це й є причина утечі від світу чи ілюзійонізму, про який так виразно говорить Я. Ярема (в цитованій праці). Звідси тільки крок до ідеалізму і, напр., Ващенко підкреслює «ідеалістичний характер» етики Сковороди (52), який «в дусі Євангелії засуджує прагнення до багатства, до тілесної насолоди , до чинів , до орденів, і т. і., вбачаючи в тому мирську суєтність»¹⁵¹.

До питання про «втечу від життя» повертається Ващенко — вже більше посередньо — ще раз, відзначаючи сумовитість нашої пісні (88), зумовлену саме важкою історичною долею, яка, породжуючи певну стриманість, одночасно спричинялася до сентименталізму самотніх людей, малохарактеристичного для веселого життя гуртів чи дружин.

Спрямування уваги на власне нутро – на духовість, з одночасним бажанням постійного поступу, вдосконалювання себе , віднаходження свого обличчя для пізнання свого місця у світі, — мусить призвести до відчуття своєї вартості, своєї г і д н о с т и. Отож, треба пам'ятати, що гідність людини одночасно глибоко заснована у науці Христової Церкви (і тут знову бачимо функціональну співзалежність поодиноких елементів психічної структури), що за відомої вже релігійності нашого народу повинно було тільки призвести до поглиблення відчуття своєї гідності. Людина в науці Церкви - фундамент і мета, і людина в християнській концепції (не спільнота і не держава) є осередком соціального ладу. Таке високе відчуття гідності впливає з факту богоподібності людини. І коли Ващенко відзначає, що в письменників княжої України страх Божий був покладений в основу морального виховання, то він одночасно додає (16): «Але страх Божий, що про нього пишуть письменники княжих часів, *це не є страх рабський*, навіть це не є той страх, що його відчують до Аллаха мохаммедани. Це є благовіння перед Всемогутністю й Величністю Божою».

Почуття гідності, що впливає з відчуття внутрішньої вартості, «ставить на перше місце не зовнішні ознаки гідності, не своє положення, не одіж і багатство, а високі духові якості вдачі», — каже Ващенко (14) і додає, що «живим втіленням цього ідеалу в початковому періоді нашої історії був Святослав Завойовник»..., «для якого на першому

¹⁵¹ Варто при нагоді вказати на взаємопов'язаність психічних факторів: релігійність впливала в нас в першу чергу із зв'язку з природою. Але її поглиблювали важкі життєві умови, що впливали з межових ситуацій нашого граничного положення, чи — може: природня релігійність відповідно забарвлювала наш імозіонізм, що походив з утечі від життя, зумовленої важким історичним становищем.

пляні стояли слава й вояцька честь ». Тому, напр., Ксенофант подає такий ідеал повноцінної людини, яка відчуває свою гідність завдяки своїй справжній вартості, але яка одночасно має повне пошановання чужої гідності: «... Я жив без лукавства і від усіх мав *пошану* і любов — не через сан великий, не через норов великий, (а тому що) не докоряв нікому, не шкодив, нікогонеоклеветав, ні зла не робив нікому» (22). Про свою гідність Байда дбає навіть на палі (36). А Шевченка найбільше «обурює те, що українці, нащадки вольнолюбних козаків, терплять знущання та неволю» (59), — що в них, отже, затратилося давнє відчуття гідності! Проте, навіть у сьогоднішні часи почуття гідності до такої міри розвинене, що, напр., Ващенко висловлює думку, що «нерозуміння цієї риси було одною з поважних причин катастрофи німецького війська в останню війну. Німці поставилися до українців як до «унтерменшів», і не тільки грабували наших селян, а й дозволили собі бити їх по обличчі. Наш селянин ще міг стерпіти, коли у нього забирали збіжжя або худобу, але він не міг стерпіти, коли його або його дружину ображали биттям» (47). Ця подробиця повністю підтверджує раніше зроблену в нашій етнопсихології констатацію, що з українцем куди далі можна зайти подобою, ніж під примусом, і це знання національної психології прекрасно використали, напр., москалі. Це правильно відзначає Ващенко, коли протиставить польську та московську політику (63). Якщо поляки «з призирством дивились на „хлопів" і навіть на інтелігенцію, що вийшла з народу» (і цим ображали почуття особистої гідності, — В. Я.), то «інше ставлення до українців (було) у москалів. Придушуючи в українців національну культуру й свідомість, вони ще в XVII і XVIII ст. ст. перетягали до себе на службу здібних українців, незалежно від їхнього станового походження, і ставились до них не гірше, ніж до росіян, а іноді навіть давали їм перевагу перед останніми. Тому маса української інтелігенції (якій не топтано почуття її гідності! — В. Я.) тяглася на північ... Більшість із цих землячків, що служили Москві, були переконаними прихильниками „єдиної, неділимої Росії", хоч дехто з них і зберігав ще сантимент до України, себто до її пісень, побуту, зви чаїв»... Іншими словами, українець повинен мати почуття внутрішньої свободи вибору, — свободи, яка є підставовою, складовою частиною людської гідності. Отож, цього роду свободоловність українці мали завжди і, напр., Ващенко справедливо відзначає, що прихід варягів в Україну був би для них закінчився катастрофою (14), якщо б вони не були пошанували свободоловності українців, які ніколи «не помирилися б із становищем рабів». А про постійність саме такого розуміння гідності може свідчити інше місце (44), в якому кажеться: «Тому правдивому українцеві властива непереможна любов до волі й ненависть до рабства й неволі. Цими почуттями пройняті козацькі думи, невольницькі плачі, а також майже всі стрілецькі пісні, складені вже за наших часів. Цими почуттями пройняті

побутові пісні про працю. Радісною працею є вільна праця на своїй ниві; тяжкою й ненависною — на чужому: вона гнітить і принижує людину¹⁵²? Тому так тяжко зносив наш нарід кріпацтво».

Ой, він оре чуже поле,
Мені за ним жити горе!
Ой, він робить чужу працю,
Я не живу, тільки плачу:
Ой, він оре чужу ниву» (44).

У висліді такого відчуття невольничої праці, як пониження, найми стають справжнім нещастям:

«Сватай, козаченьку, мене молоденьку,
Щоб я по наймах не ходила,
Щоб чужого діла з сили не робила» (44).

Наскільки відчуття гідності було в нас поширене, про це найкраще свідчить місце Ващенкої праці про те, «що свідомість своєї людської гідності має й „голота“, яка заявляє: „А хто з нас, братця, буде сміятися, того будем бити“» (44).

Це відчуття гідності призводить до самодисципліни. Коли напр., з одного боку гостро засуджується п'янство, що відбирає можливість самоконтролі¹⁵³, тоді Володимир Мономах поручає активно змагати до опанування себе (19): «Научись по слову євангельському очима управлять, тіло підкорювать, язик утримувать, гнів придушувать, думки чисті мати»..., що в послідовності веде взагалі до точного поділу своїх зайнять і пляну дня (20). Це самоопанування у відчутті своєї гідності йде так далеко, що воно навіть сильніше любови і, напр., козак покидає улюблену дівчину, як тільки завважує, що вона ним гордує (43). Відчуття гідності не дозволяє також обернути кохання у гру, бо справжня любов базується на пошані.

Свідомість гідності незалежна від становища людини, чи її мате - ріяльного стану, що так яскраво виявляється у гордому викликові Бондарівни, що «кидає в обличчя нахабі графові Потоцькому:

Ой, не годен пан Каньовський
Мене цілувати,

¹⁵² Чи саме не те високе відчуття гідності людини стало причиною, що для українця соціальний момент так часто випереджує національний! З цього погляду цікаво відзначити, що українці чи не більший спротив ставили колективізації, як поневоленню (а напевно цей спротив колективізації коштував нам більше жертв, ніж визвольна війна!).

¹⁵³ Так, напр., св. Теодосій почав (19), що «четверта (чарка) відбирає розум, п'ята робить тебе шаленим, шоста причиняє гірку смерть, а сьома вічну муку».

Тільки годен князь Каньовський

Мене роззувати» (43).

Високе відчуття власної гідності повинно зродити розуміння гідності інших, — перейти у пошану «інших людей саме тому, що вони теж люди, і через те мають свою гідність» (43). А звідси вже тільки крок до ідеалу рівності, який постійно просвічував нам у нашій історії та який ми здійснювали за тих політичних умов, коли ми самі могли вирішувати про свій соціальний устрій (і в цьому видно співзалежність між характерологічною рисою нашої вдачі й між соціальними формами нашого життя!). Практичний ідеал рівності маємо вже у Сеятослава (14, 78), що «їв те, що їли й інші вояки; спав, поклавши під голову сідло; одягався так, що його не можна було відрізнити від звичайного вояка». І саме цим він захоплював та приневолював іти за собою, і саме цей практичний ідеал мусів захоплювати і літописців, які пориваючий образ постаті зберегли для історії. Відчуття рівності однаковою мірою є в духовників (св. Теодосій, 22), що й у світських. І те, чого князь Святослав учив своїм прикладом, про те князь Мономах казав у своїх поученнях (19,23,78): «Що потрібно було робити моему отрокові, те робив я сам, і на війні, й на полюванні, вдень і вночі, в спеку й у холод, не надіючись ні на посадників, ні на бірючів». Всенародности освіти домагався Сковорода (55), яка, на його думку, не сміє бути привілеєм панівних клас. Він і практично «любив розмовляти з простими людьми, бував на ярмарках, і на базарах, і скрізь ширив свою науку»..., і, мабуть, саме завдяки тому підходові він знаходив зрозуміння серед оточення, а його псалми та вірші ставали народними. Шевченко з особливим обуренням звертається проти кріпацтва, як соціального устрою, що суперечить засаді рівності (59) й що приніс нашому народові не тільки «важку невольницьку працю, а й знущання над його душею». В дусі абсолютної справедливості та рівності уявляє Шевченко також і майбутнє суспільство України (60), як «велику вільну сімю»... «де люди, як брати, обіймуть найменшого брата». Шевченкові соціальні ідеали перейняли письменники пізнішої доби, — навіть ті, які забули наші традиційні релігійні чи національні заповіді, — і вони «боролися самі й закликали інших боротися проти неправди, що діялася українському народові», обурювалися проти експлуатації українського селянства, зображували злидні й темряву, що в них воно жило . . . (62). В дусі того ідеалу рівності й сам Ващенко висуває постулати справедливого державного устрою (82), «який би підтримував лад у суспільстві, в той же час забезпечував особисті права й волю кожного громадянина й сприяв розвитку й проявові його здібностей»... , який, іншими словами, відповідав би природньому індивідуалізму українця, його характеристичному прямуюванню до самовияву.

Ващенко сам виразно каже про «властивий багатьом українцям крайній

індивідуалізм» (83), і він навіть вважає цю нашу національну властивість негативною. Проте, в нього нема багато матеріалу, який доводив би те центральне становище, що його приписується в нас звичайно нашому індивідуалізму. Можливо це тому, що Ващенко вже багато місця присвятив властивостям, з яких індивідуалізм випливає, — отже зосередженню уваги на власному я, на відчутті особистої гідності й на змаганні до рівності, що відповідала б гідності повноцінної людини. Всі ті властивості в позитивний спосіб свідчать про наявність в українській духовості прямуювання до підкреслення свого «я». Їх утотожнює Ващенко з духовим аристократизмом (78) і він відзначає, що для українця найцінніша незалежність в житті, особистому родинному й господарському.

Про індивідуалізм українця міг би ще свідчити традиційний спосіб поселювання, який, зрештою, Ващенко критикує (8): одинцем, у хуторах, по балках і ярах, а не в оселях, що творили в степу одну довгу замкнену вулицю. Індивідуалістичною є теж українська родина, яка є малою, тобто , «українці після одруження, звичайно, відділюються від батьків і живуть своїм окремим господарством» (12). Така мала індивідуалістична родина протиставляється родові, в який входило кілька поколінь і який був ще в XIX ст. поширений серед москалів, більше схильних до колективізму.

Український індивідуалізм мусів був незаперечно зміцніти в часи варягів, що їх ініціативність та підприємчивість відзначає Ващенко (13), які-то прикмети мусіли незаперечно зміцнювати бажання вирізнитися, вийти на перший плян. Посередньо про український індивідуалізм свідчать їх інтелігентність (14, 46) та жадоба знання , освіти (47). Якщо інтелігентність українського народу позитивно відзначали чужинці (Алепський, Реклю, 46), то освіченістю українці відзначалися серед східних слов'ян (50-51) до такої міри, що Ващенко порівнює ролі українців у московській державі до ролі греків після їх завоювання римлянами (76), а для аргументації погляду називає низку прізвищ у різних ділянках знання та мистецтва, що спричинилися до розвитку московської культури (Гоголь, Рєпін, Ушинський, Чайковський, Калиця). Змагання до самовияву було настільки сильне, що ми зуміли, не зважаючи на згадане збагачення московської культури (яке автоматично ослаблювало ріст української культури), створити «свою національну науку, літературу й мистецтво, що посідають далеко не останнє місце серед слов'янських народів, навіть таких, що не втратили своєї державности». Подібно, в дуже важких еміграційних умовах, українці спромоглися на створення своїх духових цінностей і , на думку Ващенка, « в культурному житті українці серед інших емігрантів майже посідають перше місце» (76).

Переходячи до негативних виявів ідивідуалізму, Ващенко плямує егоїзм (78), наявність якого він вияснює не сприятливими умовами політичного й суспільного життя,

як теж існуванням амбіціонерства. Український індивідуалізм — і то в негативному його вияві — проявляється й у гуртовому житті, зокрема у партіях (85), для яких характеристична «взаємна самопожираюча боротьба», а форми її «хворобливі», а навіть «іноді й потворні».

Негативні вияви українського крайнього індивідуалізму зокрема яскраво кидаються у вічі у зіставленні нашого прямування до самовияву з протиставним та доповнюючим прямуванням до підпорядкування. Коли нормально суспільна рівновага індивідуалістичних спільнот запевнена гармонійним поєднанням бажання виявити себе з одночасним пошануванням аналогічного бажання інших, отже певним обмеженням себе, тоді в нас нема схильности до підпорядкування, до послуху.

Недостатнє прямування до підпорядкування

Правда, Ващенко висловлює думку, що наша незгідливість є впливом наших невідрадних політичних умов (78, 80), але він сам наводить чимало фактів, які промовляють, що це таки наша історична хиба, хоч, незаперечно, побільшена політичним становищем поневоленого народу. Нашу незгідливість Ващенко виводить від матріярхату, (отже, проявилася вона ще в доісторичні часи), бо, мовляв, українці «не мають нахилу підлягати твердій владі і шанувати її авторитет (12). В патріархальній родині така влада належить старшому в роді: всі члени останнього мусять безумовно коритися йому. За матріярхату така безумовна влада однієї людини над родом або племенем неможлива! Тому українцям трудніше організувати державу з міцною владою, ніж, наприклад, москвинам. Тому всі підстави визнати за правильне оповідання літописця, що вони послали послів до варягів, щоб ці прийшли й правили нашими предками. Дуже характеристичною є причина звернення до чужих володарів: „Земля наша велика й багата, а ладу в ній нема". Такі характеристичні риси українців у передісторичні часи». Про самих варягів Ващенко пише, що вони «в протилежність до сло'ян відзначалися дисциплінованістю й вірністю вождеві й пошаною до нього» (13).

Але залишімо гіпотези й інтерпретації, а вернімся до фактів. Незгідливість відзначали чужинецькі мадрівники, і про неї писав цісар Маврикій (12). Незгодою боліли кращі українські князі, а коромольним князям часто докоряли владики (20, 24). Підпорядкування здебільшого не приходило автоматично у висліді по слуху певній фу н к ц і ї (владі), а радше вже у висліді визнання особистої заслуги, як це видно з цитати в Ксенофанта (22), який пошану здобув собі не через свій сан, але через життєву мудрість. Дуже характеристичний для анархічності української вдачі є такий опис. Коли одного разу св. Теодосій « виходив з палацу князя, його вже чекав повоз, щоб відвезти його до

монастиря. Візник, побачивши преподобного Теодосія, сказав йому : „Ти чернець, завше без праці, а я цілий день працюю. Сідай на моє місце й вези мене". Св. Теодосій смиренно сів на місце візника й повіз його» (12).

Як наші сварки чорною ниткою плелися протягом історії, про це свідчить таке коротке речення: «Святополки Окаянні, Брюховецькі, Кочубеї, на наше нещастя, не переводилися в нас ніколи, а за останній час їх наплодилося стільки, що вони стають серйозною загрозою для української нації» (7), а що проблема є хвилююча, то Ващенко повертається до неї ще раз (79), засуджуючи зрадників, чи сучасних порушників ладу.

Як спеціальний вияв нашої незгідливости, Ващенко окремо ще на зиває брак соборництва (83), вказуючи на те , що «наддніпрянці й галичани протягом віків жили під різними політичними режимами, під різними господарськими й культурними впливами. Звідси різниці у мові, побуті, психології... А це незаперечно заваджає українцям різних областей щиро й глибоко відчувати себе, як єдиний нарід... Цілком зрозуміло, наскільки шкідливе таке роз'єднання. Не переборовши цього, не зможемо збудувати Україну».

Іншим способом вказує Ващенко на наше релігійне роз'єднання, не кажучи, може, про ворожнечу безпосередньо, але позитивно вказуючи на важливість релігійного об'єднання в нас, і то в ширшому (у цілому світі) як і вузкому сенсі (85). «Віруючі християни не можуть сумніватися в тому, що в майбутньому здійсниться молитва про єднання святих церков, що підноситься під час Служби Божої. Але покищо не тільки нема єднання церков, не тільки існує роз'єднання між віруючими різних віровизнань, а роз'єднання навіть поглиблюється (Студія писана перед 1950 р., а з цього часу в світі заснували, як знаємо, ґрунтовні зміни!) Великою мірою це стосується українського народу, а яка від цього шкода, те для більшости українців ясно».

Подібне джерело й наших партійних розходжень, які дуже глибоко роз'єднують суспільність (85).

І тому Ващенко, постулюючи «справедливий державний устрій, який підтримував би лад у суспільстві» (82), одночасно є свідомим, що необхідно в нас виховати вміння «поступатися своїми особистими амбіціями, коли цього вимагають суспільні справи» (84), але не менше свідомий він , що «виховання такої риси є одним із найважливіших і найтрудніших завдань української педагогіки (що вказує на поширеність незгідливости у нас і на закоріненість тої хиби у нашій вдачі, — В. Я.). Особисті чвари і амбіції занадто вже багато зробили шкоди Україні».

Все таки треба відзначити, що є деякі позитивні прояви, які вказують, що прямування до підпорядкування ще не цілком зникло у напіввдачі, коли то наш «індивідуалізм не заважає спільній праці.. Про це свідчить „толока", — спільна

хліборобська робота, чумацькі валки, артіль, кооперативи всіх типів на Україні» (78). Проте, ці позитивні приклади не зменшують загальної загрози.

Український традиціоналізм

Сам Ващенко переконаний традиціоналіст; констатує деякі порушення традиції в сучасному, він уважав за необхідне навіть попередити свою студію окремими заввагами про роллю традиції в житті нації й у формуванні нового покоління; для повної ясності обстоює він засаду традиціоналізму в пов'язанні з поступом. Коли «націю, звичайно, визначають як цілість поколінь минулих, сучасних і майбутніх» (6), то, звичайно, «таку цілість підтримують передусім традиції». Проте, «нація може шанувати й зберігати свої традиції, але не зупинятися на них, а йти вперед, не замикаючись у вузькі рамці своєї традиційної культури, а брати від інших народів їх кращі здобутки, органічно переробляти їх, відповідно до інтересів і психології свого наоду».

Не зважаючи на певні порушення традиціоналізму в сучасному, в загальному, на думку Ващенка, українці прив'язані до своїх традицій. Насамперед він відзначає прив'язання до традицій селянської верстви (45), що є цілком зрозумілим, якщо зважити, що селяни взагалі є консерватистами. Якщо ж зважити, яку позицію мало в нас селянство (і в розумінні статистично-соціологічному в певні часи, і в розумінні «селянськості» нашої психіки), то вже можна мати уяву, наскільки традиціоналізм мав у нас зобов'язуючу силу.

Подруге, треба пригадати, що Ващенко будує свою виховну систему на ідеалі української людини так, як цей ідеал проявився у століттях. Отже, він відзначає тяглість ідеалу, тобто традиційність. Але саме традиційність ідеалу може вже вказувати на традиціоналізм, закорінений у вдачі. І сам Ващенко, і з'ясування його думок у поданій студії виразно відзначають, як українська релігійність, антеїзм, індивідуалізм проявлялися в століттях, ба навіть бачимо, як важко нам викорінити наші національні хиби, як от незгідливість, партикуляризм.

Це знову можна легко вияснити цілою нашою психічною структурою, якщо зважити, що людина, спрямована на власне нутро («інтровертивна»), є радше відокремлена від зовнішнього світу, а , отже, вона радше вертається завжди до свого власного вивінування.

Тому українець радше зле пристосовується до нових умов життя (чого Ващенко не каже, але що можна тільки виделювати з цілої духової структури), і він є у своїй вдачі персеверативний, що все тільки підкреслює його традиціоналізм.

Вертаючися до реферування думок чи до їх інтерпретації, треба відзначити, що Ващенко підкреслив роль традиції, як дисциплінуючого чинника, в доісторичні часи (9), згодом вказав на намагання в княжих часах перещепити традиції дітям. «Тогочасні батьки в своїх заповідях дітям наказують їм, щоб вони наслідували своїх батьків (22, — порівняй також «Поучення» Володимира Мономаха, стор. 23). Традиціоналізм пробивається в творах найбільших українських письменників (Вишенського — пор. стор. 51; Сковороди 52; Шевченка 62).

Тільки у письменників XIX-XX століть послаблюється традиціоналізм, як теж у частини української інтелігенції (64-65), а зокрема протитрадиційними видаються Ващенкові українські еміграційні письменники (69) і сучасна українська літературна критика (71). Проте, саме тут Ващенко не подає прикладів, а тільки висловлює свій погляд, який незаперечно має свою підставу, але його треба б уточнити, якщо б він мав правити як аргумент, бож треба б точною аналізою (а навіть статистично!) виявити, як це явище є поширене. Це остільки важливіше, що сам Ващенко одночасно відзначає високий традиціоналізм українських еміграційних учених. Кажучи про діяльність таких наших організацій на еміграції, як УВУ, УТГІ, НТШ, УВАН, Богословську Академію, УВЕШ, тощо, Ващенко наголошує, що праця названих установ і згуртованих у них членів продовжує «традиції добольшевицької української науки» (69). Подібно висловлюється він і про наше вокальноінструментальне мистецтво, чи взагалі ширше про музику.

Коли в загальному український традиціоналізм є для української духовності доволі характеристичний, і коли цей факт можна ствердити й на підставі Ващенка, то в той самий час немає майже жадних даних про поширеність українських авторитетів. У всякому разі Ващенко не висловлює свого погляду на цю справу. Посередньо про відсутність авторитетів говорять два місця, а саме: як то українські інтелектуалісти намагаються знецінити наші визнані вже авторитети. Так, напр., Хвильовий «найогиднішим способом ганьбить великого генія України Шевченка, називаючи його „іконописним дядьком" і обвинувачуючи його в тому, що саме він своїми творами зупинив політичний і культурний розвиток України» (69). Знову ж Домонтович у «Болотяній Люкрузі» знецінював визначних письменників, називаючи О. Олеса «тільки ветеринаром», а Коцюбинського — «недоучкою» (71).

Альтруїзм українця

Згідно з мирними хліборобськими зайняттями, що сприяли лагідності нашої вдачі (10), і з загальною релігійністю українців, у нас дуже поширене прямування до несення допомоги, і воно виразно відзначене у Ващенка. «Любов до Бога має сполучуватися з

любов'ю до ближнього, що виявляється передусім у ділах благодійности, в піклуванні про хворих, убогих, сиріт» (18), — такий короткий підсумок Ващенко, але треба сказати, що постава українця була виразно виکارбувана вже у княжих часах.

Св. Теодосій Печерський «допомагав бідним і засновував для них на монастирські кошти дома опікування. Про його турботи суспільними справами свідчать його поучення» (22). «Більше всього, — пише Володимир Мономах, - - убогих не забувайте, а , скільки можете, годуйте їх , і за права вдовиці піклуйтеся самі. І милостиню творіть нскудну (щедру)», а відтак іде він ще далі й доручає просто: «будьте смиренні й лагідні». Він же рекомендує відвідувати хворих, віддати останню послугу мерцеві, старших шанувати (18). А Лука Жидята, радячи бути «милосердними до странників, до убогих, до голодних», додає ще , щоб опікуватися й в'язнями та сиротами (18). Також чужинці відзначали «добре поводження наших предків з рабами. Тих, що попадають у них в полон, — пише Маврикій, — не задержують як це роблять інші народи, але , призначивши їм якийсь час , лишають їм до вибору, чи захочуть за якимось викупом вернутись до своїх, чи залишитися з ними, як вільні й приятелі» (10).

Зокрема славилися наші предки гостинністю, яку знову відзначали чужинці, згаданий уже цісар Маврикій чи Ібн-Даст (10), а з пізніших — П. Алепський (46), що також хвалив українську ввічливість та лагідність. Гостинними доручав бути Володимир Мономах: «Чи куди поїдете, чи підете, чи де станете, — напійте і нагодуйте унеїна; а більше всього шануйте гостя, звідкіль би до вас він не прийшов, чи простий, чи добрий, чи злий; і коли не можете (вшанувати його) подарунком, то (вшануйте) його їжею і питвом, бо перехожі проголосять по всіх землях славу про людину добру або злу» (18). Ващенко стверджує, що «уславлену здавна гостинність... зберіг наш нарід до останнього часу» (47); утрималася також пошана до старших (45), ввічливість, чемність, привітність (47), отже, риси, які впливають з природньої лагідности.

Тому, напр., і Наталка Полтавка не сходить півтораєста років з української сцени (57), бо «полтавці добрі люди», і тою своєю основною душевною поставою вони зворушують до сліз. «Уся п'єса пройнята духом миру, лагідности, побожности, що відповідає українським традиціям і поглядам великого філософа Сковороди». Сповнені альтруїзму також постаті Шевченкових поем (61).

Тому в уяві українця і Господь — це насамперед опікун, що допомагає, оберігає, боронить.

Побожному господареві сам Господь Бог ріллю засіває з допомогою Христа та Марії. Святий Юр допомагає лицарям «турка звоювати». Стосується опіка зокрема бідних, принижених. І коли вдовиця просить про врожай на «пшениченьку яру», то Господь

негайно їй допомагає, бо поки удівонька додому зайшла, а вже люди побачили, як пшениченька зійшла... (30). І саме ті образи Господа, як доброго господаря, що має відкрите серце для горя ближніх, найбільше характеристичні для вдачі українця, що знайшло свій вислів у народній пісні. Господь — це насамперед Вселаскавість, а не гнів і кара.

Хоробовість та войовничість

В останньому реченні є позитивне ствердження про наявність в українців дуже розвинутого прямування до несення допомоги, що виявляється в нашому справжньому альтруїзмі, але одночасно в ньому вже й натяк на те, що протилежне прямування — войовничість — у нас слабо розвинене, в усякому разі воно слабо розвинене у своїй виразній формі, в агресивності, яка так дуже характеризує патріархальні устрої ловців чи войовників.

Сам Ващенко, не раз підкреслюючи *хоробрість* наших предків, гостро засуджує жорстокість та агресивність, і вказує, що вони чужі нашій духовості. Так, напр., робить він зразу у вступі, протиставлячи український націоналізм гітлеризмові (3), чи ставлячи, як ідеал, вічний мир, заснований на «визнанні суверенності кожного народу в його внутрішньому державному житті і в утворенні міжнародного уряду, що полагав би непорозуміння між окремими народами» (5).

Аналізуючи вислови давніх мандрівників про відвагу та хоробрість наших предків, Ващенко висловлює такий погляд (11): «Грудно встановити, кого вони... мають на увазі: чи слов'ян чи варягів... Хоробрість виявляли ті й другі, але є підстави думати, що вона була *різна*. Варяги були здобичниками, хоробрість їх мала *агресивний характер*. Українці були мирним народом (і, отже, автоматично в них прямування войовничості було слабе ! — В. Я.), їм не треба було шукати чужих земель або грабувати інші народи, бо своя земля була родюча, і праця на ній забезпечувала всі потреби життя (зв'язок української невойовничості з хліборобськими зайняттями, - В. Я.). Але цю землю треба було *захищати* від нападу різних ворогів і тут наші предки виявили велику хоробрість». Отже, тут маємо виразне розрізнення здобичницького та оборонного характеру хоробрости. Джерело першого впливає з вольовості, джерело другого - в почуттєвім пов'язанні з Батьківщиною.

Протиставлячи в дальшому (13-14) ще раз варягів нашим предкам, Ващенко повторно підкреслює велику хоробрість українців, мовляв, навіть агресивні варяги були б зазнали поразки у зударі з нашими предками, які «не будучи агресивними, в той же час були дуже свободолюбними й не помирилися б із становищем рабів». З другого боку,

Ващенко ще відзначає, як-то войовничість варягів під слов'янським впливом ставала «шляхетнена, позбавлена кривавої жорстокости».

Оборонний, а не агресивний характер хоробрости (чи вірніше здетермінованости на смерть в обороні правди!) відзначений і пізніше, у покликанні на козацьку добу (49). В одній відозві до української людности з XVIII ст. кажесться: «Хто хоче за християнську віру й за волю бути посаджений на палю, четвертований і колесований, хто хоче терпіти муки за святий хрест, хай іде в козаки!»

В іншому місці Ващенко, йдучи за В. Щербаківським, показує ще на іншу причину нашої неагресивности, а саме на «властиву українцям екзогамію», яка «сприяла мирним і приязним відношенням до інших племен. З цього погляду українці значно відрізнялися від народів з ендегамною формою родинного життя, як, напр., німці або москвини», яким то народам «властива агресивність і вороже ставлення до інших племен та народів» (12).

Це протиставлення хоробрости українців і жорстокости москалів Ващенко робить ще раз (60) на порівнянні вбивств Тараса Бульби читонти і Стеньки Рязіна. Цей останній «діяв як розбійник і хуліган, що не має чести й людської гідности. Він кидає в річку перську княжну лише тому, що п'яна ватага розбійників почала гомоніти: тільки ночь с ней провозілся, а на утро бабой стал". Сама княжна ні перед ким нічим незавинила, а лише була жертвою п'яної ватаги». Етичне підґрунтя вчинку Гонти інакше, хоч він, можливо й помилявся. Інакша також постава в часі й після вбивства. «Разін кидає в річку княжну без всякого жалю, виконує свій жорстокий, хуліганський вчинок як „удальство", розраховуючи на похвалу ватаги». Гонта вбиває, відчуваючи зв'язання присягою, у вірі, що тим служить Батьківщині, жертвуючи своїм внутрішнім спокоєм, і свідомий, що він буде за свій невільний злочин важко покараний.

Взагалі, вбивство в Україні належало до справжніх війнятків (47).

Врешті, мужність чи хоробрість Ващенко постійно зв'язує з відчуттям людської гідности, — отже хоробрість радше має своє чуттєво-розумове, ніж стихійно-інстинктивне підґрунтя. Саме до такої постави чимало спричинилася ще й релігія (18).

Цей ідеал поєднання мужности з гідністю видний у Володимира Мономаха, про якого Ващенко каже: «Він об'єднував у собі... мужністпева вороги украй кагоністоду і доброзичливе славлення до чужинців, що не шкодили Україні» (22). Ідеал хоробрости показано в билинах, і він має той самий оборонний характер (25). «Основна позитивна риса наших багатирів — це велика хоробрість і любов до своєї батьківщини. Всі вони, не зважаючи на різницю станів і вдачі, дружньо й хоробро борються за Руську землю й перемагають численних її ворогів. Найхоробріший і найсильніший між ними Ілля Муромець... Це *селянин-вояка*, (що знову дуже виразно свідчить про селянськість

української психіки. — В. Я.), який зі зброєю в руках захищає свою землю від ворогів». «Жертовний патріотизм і безмежна мужність» (51) були також головною рисою козацтва, яка відбилася з великою силою у народній поезії (32-34), при чому, однак, завжди відчувається, що вирішальним є обов'язок оборони батьківщини, а не інстинктовне бажання війни для війни. «Український лицар живе для Батьківщини: він завжди готовий віддати за неї своє життя» (31 — характеристичний завжди певний пасивізм: віддати своє життя, а не вбивати напасників. — В. Я.).

Подібне бачимо в Шевченка, з якого Ващенко цитує відомий переспів 43 Псалми (59), що в ній йдеться про «ізбавлення вражої наруги», де основним мотивом є те, що «нам тяжко жить в оковах», і тому ми просимо, щоб Бог поміг нам «встать на ката знову!» Той самий характер маємо в новішій стрілецькій пісні, де є заклик: «Хто живий, вставай боронити край, вкритий огнем і мерцями» (33), де стрільці журяться, «скільки то народу впало за свободу », а проте «встоятись не було сили», і у висліді — «буде лях проклятий батьками орати, матерями волочити» (35). І завжди той самий мотив у героїв Крутів, Базару чи УПА (80).

Тому у висліді у Ващенко хоробрість сполучена з глибокою гуманністю, і коли він виразно протиставить хоробрість люті, то одночасно пов'язує справжню хоробрість із ніжністю, чулістю. «Хоробрість завжди зв'язана з ідейністю (61). Хоробра людина ризикує й жертвує життям в ім'я якоїсь ідеї (батьківщина, віра, честь); люта ж людина діє інстинктивно, в стані афекту, подібно до хижої тварини». Ващенко заперечує, що, мовляв, сльози не до поєднання з героїською поставою, що сльози — це вияв кволого сантименталізму. Він вказує на приклади ніжності Шевченкових персонажів і стверджує, що «сердечна чулість не виключає собою мужности. Навпаки, сердечна (в розумінні — почуттєва) тупість і грубість дуже часто сполучується з боягузством. Вояки, що в мирних умовах вражають відсутністю чулості, брутальністю й безоглядністю, на війні часто виявляють себе боягузами. Навпаки, люди в мирних умовах чулі, чемні й стримані часто на війні ведуть себе мужньо і хоробро».

Хоч саме так зрозуміла хоробрість має, незаперечно, дуже шляхетну рису, то все таки брак інстинктового компоненту проявляється також і в негативнім сенсі, при чому, правдоподібно, цей інстинктовий компонент зникав у нас в ході історії щораз більше. Якщо князь Ігор із «Слова» був лицарем, що « в самому бою відчуває радість» (26) то в пізніші часи сам Ващенко відзначає, як негативні риси, такі властивості нашої вдачі, як «сердечний спокій» Сковороди, що переходить у квітизм, чи сумовиту рівнодушність. Вплив Сковороди, з властивим йому квієтизмом, помітний на творчості Котляревського, Квітки-Основ'яненка, Марка Вовчка, Глібова (57). Ващенко вияснює , що квітизм є

вислідом утечі «сердечних і вдумливих людей» від «практичної діяльності, від життєвої боротьби в світ спокійного споглядання природи. Але це був, разом із тим, бодай частковий, але різкий відхід від ідеалу людини попередніх періодів нашої історії, одною з рис якого була активна й мужня боротьба за правду й волю» (56). Квітизм наших письменників називає Ващенко «добросердечним», - люди в них близькі до природи, добрі, моральні, шляхетні, пройняті духом християнської лагідності, але одночасно вони елегантні, отже, без потрібної динаміки, мужності, вольовості, — без тих прикмет, яких вимагає активна любов до України, що висуває постулат боротьби за її визволення (57).

Між почуттєвістю й відсутністю вольовості

Останні констатації ведуть нас уже до іншого комплексу питань, (пригадуючи ще раз комплексний характер духовості народу). Коли ніжність, сумовитість, лагідність вказують на *почуттєвість українця*, міцно пов'язаного з матір'ю, яка для нього одночасно персоніфікує всеблагу «матір-природу», — коли зник інстинктовості, що виявляється у відсутності стихійної агресивності, каже здогадуватися певної *рефлексивності вдачі*, — тоді квітизм, пасивність, «споглядальність» одночасно звертають увагу на відсутність *вольовості*. Власне кажучи, названі нюанси характерологічного тла, добре нам відомі із загального уявлення українця, як його дає етнопсихологія, чи, навіть, як воно постає на підставі обсервації у пересічного інтелегента. В тому самому напрямі йдуть й інші констатації чи заваги Ващенко.

Він насамперед підкреслює «багатство емоцій естетичних і емоцій кохання» (10), що робить українців особливо обдарованими у мистецтві. «Про високий рівень мистецьких здібностей старовинних українців дуже виразно свідчать залишки посуду й всякого знаряддя, оздоблювані прекрасними візерунками. Любили наші предки музику, співи й танки. „Є в них (слов'ян) різні кобзи, — пише Ібн-Даст, — гуслі й дудки; дудки довгі на два лікті, а кобза має вісім струн" (що свідчить вже про технічну розвинутість інструментів — В. Я.)». Це замилювання до музики видне в любові до української пісні, яка є одним із найхарактеристичніших виявів української духовості протягом усієї нашої історії, а яка «своїм змістом, багатством, глибиною й різноманітністю переживань, відбитих у ній, красою й мелодійністю посідає одно з перших місць серед пісень народів світу» (28). Огож, музика «переважно відбиває емоційні переживання з їх найрізноманітнішими відтінками. Переживання, що їх передає музика, можуть бути остільки тонкими й глибокими, що їх не можна передати словами».

Для характеристики вдачі не маловажливим є те, що цей естетизм, замилювання до

краси є не тільки «на свято», не тільки в поезії, але й у буднях, у побуті. «Мандрівники, починаючи з Павла Алепського, звертали увагу на охайність наших с елянських хат, на чистоту на подвір'ях, на гарнігороди, прикрашені квітами і т. інш. (48).

Почуттєвість відзначена також у билинах; коли Ващенко каже, що одною з характеристичних рис вдачі «богатирів» є «широчінь натури» (25), то саме це незаперечно вказує на почуттєвість. «Великий розмах духових і фізичних сил», риса, що «виявляється як у позитивних, так і негативних з нашого погляду формах», може мати своє джерело виключно в широкій амплітуді почувань. Це те саме, що згодом ще Ващенко відзначить у легкості переходу від приязні до ворожнечі (на підставі аналізу повісти Гоголя « Як посварились Іван Іванович та Іван Никифорович», 78).

На почуттєвість вказує також відома (і вже названа) властивість вдачі, що з українцем можна дійти до порозуміння по-доброму, промовивши до його почуттів, а не погрозою, примусом, терором (63).

Звертати увагу у вихованні передусім на серце радить Сковорода (54), який порівнює добре серце до вічно пливучого джерела, з якого «течуть завжди чисті струмки, або думки». Це порівняння веде нас до спостереження, що почуття в українців поєднуються з думкою, як це видно із згаданого вже замилювання до пісні, в якій, — як справедливо зауважує Ващенко, — «слово передає переважно думки, поняття, уявлення, себто інтелектуальні моменти психіки людини» (27), тоді як музика передає насамперед почуттєві стани. Пісня, саме як поєднання емоціональних та інтелектуальних елементів, особливо характеристична для українців, при чому інтелектуальні елементи автоматично набувають також емоціонального забарвлення. Отже, в нас є нахил радше до спокійної рефлексійности, ніж до динамічного творчого шукання, досліду.

Цікаво відзначити, що пошанування розуму проявилось в нас уже рано, як це видно з послання митрополита Никифора до князя Мономаха (20), в якому автор намагався психологічно обґрунтувати християнський виховний ідеал і, пишучи про здібності душі (розум, почуття та волю), на перше місце ставить розум. Цікаво також навести таке місце з Данила Заточника: « Я , княже господине, ні за море не ходив, ні у філософів не вчився, але бував, як та бджола, що падає на різні квіти і робить медяні стільники; так і я , по багатьох книгах збираючи солодощі словесні й розум, з'єднував їх » (19). Сам Ващенко (76), аналізуючи причини нашої недержавности, рішуче стверджує, що тих причин не можна шукати в наших інтелектуальних недоліках. Зокрема він відзначає українську «здібність до синтетичного мислення, яке є одною з найважливіших умов творчости в галузі науки й техніки».

Проте, при нашій розвиненій почуттєвості і при інтелектуальних обдаруваннях,

найхарактеристичнішим є змагання до гармонії між поодинокими психічними функціями, зокрема між почуттями й інтелектуальними здібностями. Теодосій Печерський через піст та самоумертвіння змагав до досконалости, до самоопанування; він фізичною працею ставив волю, але не забував також розумової праці й залишив навіть два поучення (21). Володимир Мономах поєднував віру з життєвою мудрістю й освіченістю, інтелектуальні зайняття з фізичними (22) — і саме ті дві постаті стали наймаркантнішими прикладами до наслідування. Маса козаків уміли поєднати в собі «лицарську мужність (яка, незаперечно, вимагала сили волі) і любов до науки», а співчасні їм церковні братства, що склалися переважно з міщан, зробили дуже «багато в галузі розвитку української освіти й науки» (50). Козацька доба видала багато величних, героїчних постатей, які імпонували завдяки поєднанню духових прикмет, як Б. Хмельницький, П. Могила чи І. Мазепа, що поєднували в собі «мудрість, силу волі й непохитну мужність» (51), — «але вони не були єдиними: історія знає багато зразків високих чеснот і серед козацької старшини, і серед простих козаків, і серед селянства». Сам Ващенко у своєму власному ідеалі ставить постулат рівнобіжного впливання на почуття, розум і волю (80), але він сам також указує, наскільки вольовість (не зважаючи на проявлені в історії змагання до гармонійної синтези) у нас послабла. Якщо в пошукуванні причин нашої невдачі він не бачить недоліків у сфері розуму та почуттів, то одночасно пише він (76): «Отже, причин нашої недолі треба шукати в чині, в дії, — в тому, що ми не хотіли, або не могли використати для блага Батьківщини своїх багатих природніх здібностей. Інакше, причиною нашої недолі є хиби волі. Про українця, а особливо про українського селянина створилися уявлення, як про людину апатичну, пасивну, інертну, і навіть ліниву. Особливо яскраво ці хиби української вдачі подані в творах Гоголя... (Ващенко коротко характеризує такі твори: «Різдвяна ніч», «Сорочинський ярмарок», «Старосвітські поміщики»). Безперечно, все то карикатури, особливо щодо закидів про лінощі українця. А проте не треба забувати, що всяка художня карикатура спирається на дійсність, і що Гоголь в основному є реалістом. Отже, значна частина українців, до революції, мала такі хиби вдачі, як нерішучість, інертність, млявість в рухах».

Дальша аналіза призводить Ващенка до погляду, що ці хиби вдачі виникли в наслідок важких історичних умов життя, бо ні за княжих, ні за козацьких часів не бракувало нам стійкості, енергійності. А працьовитість була кілька разів відзначена в ході попереднього викладу (ідеал Володимира Мономаха, стор. 19; розумова наполеглива праця у Данила Заточника, 19; працьовитість селян, відбита у народній пісні, 42; любов до праці вільної, а не рабської, 48). Тому Ващенко у власному виховному ідеалі наголошує, що насамперед треба звернути увагу на ви-ховання сили волі, послабленої в останні

століття: « З моральним вихованням міцно пов'язане виховання волі й характеру. Найважливіша риса вольової людини є принциповість і здібність чітко ставити перед собою певну мету. Раз мета поставлена, вольова людина прикладає всіх зусиль, щоб за всяку ціну досягнути її ... На шляху до здійснення мети можуть стояти іноді більші або менші перешкоди. В таких випадках вольова людина не зупиняється, а вживає всіх заходів, щоб досягти мети. Отже — розумна упертість у досяганні мети, наполегливість — неодмінні риси людини із волею і характером. Нарешті, одна із важливих рис вольової людини — це стриманість, уміння володіти собою, не піддаватися випадковим емоціям і афектам» (91-92). Як один із найкращих засобів виховати сильну волю, Ващенко радить плекати замилювання до праці (86, 92), йдучи у даному разі за Ушинським (66), який розрізняв вільну й рабську працю. Виховання в душі першої розвиває в дітей ініціативу й активність. Реферуючи погляди Ушинського на ролі праці у плеканні волі, Ващенко звертає увагу на подібність у поглядах Ушинського на працю з традиційним ідеалом української народної пісні.

Ідеал поєднання, ідеал гармонії, який ми бачили в змаганні до рівноваги між основними психічними функціями і який найповніше виявився в щирім ліризмі, — в почуттєво забарвленій рефлексійності (яка іноді може навіть стати спонукою дії)¹⁵⁴, — проявляється частіше, і то в різних ділянках. Це, зрештою, згідне з нашою м'якістю, з відсутністю агресивності, чи — щоб це висловити інакше - це впливає з нашої надмірної почуттєвості («шукання середини», щоб всіх задоволити), чи спокійної рефлексійності (яка добачує у всьому певну «рацію», отже, спричиняється до толерантної поведінки) при слабкій вольовості, що хоче накидати, керувати, визначати нові шляхи. Ми вже знаємо про ідеал мужності, що не виключав би чужості й ніжності (61), чи змагання до поєднання мужності із плеканням освіти, знання (50). Мономах радив дотримуватися певної пропорції між працею й спочинком (20). Вже в козацькі часи доходить у нас до поєднання елементів західних та східних: «Українські письменники козацького часу в основному тримаються візантійських традицій і широко використовують грецьких авторів, але поруч з тим вони багато чого брали з Заходу. Напр., Петро Могила ґрунтовно й ретельно студіював твори Атанасія Великого, а разом із тим багато брав і від західних богословів і охоче писав латинською мовою. Студенти Київської Академії студіювали Платона,

¹⁵⁴ Ващенко, напр., відзначає (88), що музика (отже, чинник емотивний), пройнята скорботою (знову, чинник емотивний) в наслідок відчуття й усвідомленої неправди (чинник інтелектуальний), збуджує енергію до боротьби за правду (чинник вольовий). “На світі мало є таких сумних пісень, повних страждання й туги, як наші “невольничі плачі”, а проте вони збуджували дух боротьби у наших предків не менше, ніж військові марші”.

Плутарха й Філона Александрійського, а поруч із тим вивчали твори Бруно, Бекона й Декарта. Те саме ми бачимо й у *мистецтві*: Українське барокко в архітектурі являє собою *гармонійне сполучення* елементів мистецтва візантійського й західного» (50).

Також Сковорода, «сприймаючи досягнення західно-європейської культури, міцно стояв на ґрунті українських традицій» (52), і це було його силою.

Сам Ващенко є за поєднанням традиції й поступу (6-7) і, як уже знаємо, відзначив українську здібність до синтетичного мислення (76). В цьому самому напрямі йде поєднання релігійного елементу з національним, що знайшло вислів у гаслі « Бог і Батьківщина» (89).

Може декому здаватися, що така здібність до поєднування й охота затирати різниці заперечує можливість повноти національного самовияву у його справжній неповторності, (бо шкодить оригінальності, склонює до електицизму), але не треба забувати, що подібна тенденція проявилася також у геленській культурі, а ідея «кальокагатії» виключає якраз гостру контрастивість, а є висловом змагання до рівноваги. І чи не тому саме українців так часто порівнюється з греками, бо й для нас своєрідна кальокагатія мала свій неперевершений чар, що полонював століттями уяву лицарів і поетів.

Родинне життя

Ми вже знаємо, що деякі українські етнопсихологи (Я. Ярема) відзначають інтровертизм українця, отже заглиблення в собі, що з природи речі мусить вести до певного відокремлення від зовнішнього світу, а зокрема зумовлює певну трудність у контактах з іншими людьми; в цій студії відзначено також, що на інтровертизм українця вказують і деякі місця Ващенкового твору. Але ж, з другого боку, треба пам'ятати, що людина — істота соціальна, і що вона — поза ненормальними відхиленнями — потребує певної чуттєвої атмосфери, що і може запевнити тільки спільнота. Таку атмо сферу знаходить інтровертивна людина в інтимному гурті власної родини, і роля родини в житті українця надзвичайно велика. Про родину мовилося вже не раз, у зв'язку з іншими рисами дачі, а на цьому місці треба ще раз зібрати систематично весь матеріал.

Як знаємо, за Ващенком українська родина була матріархальна, і форма такої родини властива хліборобським народам (10). Центральне значення жінки запевняє автоматично сильне чуттєве пов'язання родини, специфічне тепло, а знову ж сама природа жінки веде до моногамічної форми родини в Україні (10). Українська родина, згідно з індивідуалізмом нашої вдачі, — це мала родина в протиставленні до великої родини москвинів (12), в яку входили декілька поколінь. «Українці після одруження, звичайно, відділяються від батьків, і живуть своїм окремим господарством». Наскільки ця форма для

нас характеристична, може свідчити факт, що Ващенко повертається до питання і в інших місцях, і пов'язує індивідуалізм із відчуттям свободи (78). «Для українця найцінніше — воля, незалежність у житті особистому (це potwierдження інтровертизму, - В. Я.), *родинному й господарському*». Автоматично український індивідуалізм зумовлює необхідність приватної власності, що в житті родини проявляється у бажанні мати свою хату. «З любов'ю до волі пов'язана й любов до своєї хати, до свого клапця землі», — каже Ващенко (44), і цитує дуже вимовну народню пісню:

«Збудуй хату з лободи,
А в чужую не веди,
Бо чужая такая,
Як свекруха лихая» .

Життя в малій родині мусить автоматично вести до екзогамії (12), що, очевидно, в свою чергу відбивалося на лагідності вдачі (і злагідненні українського інтровертизму; українець, може, сам не дуже схильний до нав'язування контактів, але він дуже швидко відповідає на виявлені почуття і тоді радо «вростає» в оточення). Екзогамічна форма подружжя уможливила нашим предкам засновувати родини із пришельцями — варягами (13-14), що призвело до корисних психічних сполук: в українців скріплювався вольовий елемент і войовничість, у варягів на дальший плян сходила жорстокість.

Форма й атмосфера родинного життя зумовила також спосіб укладання подруж: в українців здавна був добір — у протиставленні до «умикання чи купівлі, характеристичних у мисливців чи пастухів (11). Це протиставлення дуже істотне й важливе з погляду формування духовости. Ващенко каже на цю тему: «Зрозуміло, що вкрадена або куплена жінка тільки в дуже рідких випадках могла стати справжньою дружиною чоловіка. Вона була лише його рабинєю. „В Московщині, — як пише проф. В. Щербаківський, — де здебільшого син женився дуже рано (у 18 літ) і сам грошей не мав, жінку купував йому батько, і через це ставав повноправним власником своєї «снохи», і на нього переходило ніким не оспорюване (ні сином, ні його жінкою) право снохацтва, тобто статевих зносин з невісткою».

Натомість природній добір спричинився до того, що в основі української родини головну роль швидко почали відігравати симпатії й кохання. «В Україні молоді люди, як правило, одружувалися за взаємною згодою» (11). При тому на задній плян відходили фізіологічні моменти, а «на першому пляні стають моменти чисто духового порядку: взаємна ідеалізація, цінування в першу чергу духових рис, повна духовна відданість, спільність поглядів» (40). Саме такий підхід знайшов своє найкраще відбиття у народній пісні (порівняй стор. 41 і наст.). Навіть краса милої розуміється в пісні насамперед як

краса душі. Тому в пісні фізична краса «розглядається не сама собою, а як вияв краси духової. Тому в ній на перший план виступають очі й брови, в яких *найбільше відзеркалюється* властивості душі». Тому в українській народній пісні таке багатство епітетів та метафор, що «свідчать про глибину й ніжність почуття».

Але чи не найбільшої поетичної сили набуває малюнок подружнього кохання у «Слові» (26), коли ніжна й вірна дружина тужить і побивається за своїм ладом, що опинився у ворожому полоні. «Одною з найзворушливіших сторінок в історії всесвітньої літератури» — називає Ващенко «Плач Ярославни» у Путивлі.

Народня пісня, що так вимовно свідчить про роллю кохання в доборі молодят, одночасно виключає всяке насильство при виборі, як це видно у пісні про Байду, який волів смерть, ніж султанську дочку, яка була для нього «поганал» (не так, правдоподібно, фізичною красою, як духовими прикметами, і зокрема чужою «проклятою» вірою!), і його відрази не могла змінити навіть пропозиція світлого майбутнього: царювання у могутній імперії (36). І зовсім аналогічно: українській дівчині - Бондарівні — зовсім не імponує польський князь, який може її «роззувати », бо його поцілунок не має для неї вартости (43).

Звичайно, що такий підхід до подружжя породжує взаємну пошану, підставу відчуття власної гідности (10), що , знову ж таки відбивається у пісні, де напр., кажеться, як то козак, вернувшись з походу до дівчини:

... Поклонився,
Ой , дав же він їй поклон низенький
З коня вороного» (44).

Не дивно, що при взаємному коханні й пошані подруги зберігають собі вірність. Ще в поганські часи жінка залишалася вірною чоловікові й після його смерти, і Ващенко наводить вислів Маврикія (11): «Багато їх (жінок) вважають смерть чоловіка за власну, і радо самі себе гублять, не вважаючи свого вдовства життям». Любов після смерти також показується в народній пісні, коли напр., мила прилітає на могилу милого й проказує до нього:

«Подай , милий , подай, орле,
Та хоч праву ручку» (41).

Подружнн вірність іде так далеко, що жінка бере в оборону свого мужа-п'яницю для добра цілої родини. Коли теща, жалуючи зневажену п'яницею доньку, клене п'яницю-зятя, донька розважливо заспокоює її:

«Ой , не клени, моя рідна мати ,
П'яницю мого:

Єсть у мене діточки маленькі,
Горе буде без нього» (37).

А інша, зневажена п'яницею-мужем жінка-мати, не кидає його, жаліючи дітей, що плачуть у самотній хаті (38).

Коли ж, напр., «сестра намовляє брата покинути бідну дівчину-сиротину» (41), той рішуче заявляє їй:

«Лучше мені гіркий полин їсти,
Ніж мені сиротину з ума звести».

Тому теж «українська пісня суворо засуджує зраду й джигунство. Вона не тільки не співчуває джигунові, якого ведуть на кару, а навіть називає його ледащом, і визнає кару справедливою». Свідома своєї дівочої чести й гідності, дівчина виганяє з своєї хати хлопця-«баламута», що хоче її «розкохаги та забути» (41). Таким чином, статевна мораль в українців дуже висока, для них характеристична стриманість (11, 47, 76). «Їхні жінки бувають чесні понад міру», писав Маврикій ще на світанку нашої історії (11).

Ващенко, відзначаючи, що до революції на селах в нас були невідомі сороміцькі пісні (41), подає далі таку характеристичну подробицю: «Відомо, що до революції восени й зимою українські хлопці й дівчата збиралися на досвітки. Тут вони часто засиджувалися до пізньої ночі... Часто бувало так, що хлопець і дівчина, що вирішили в майбутньому одружитися, спали вкупі. І не зважаючи на це, випадки порушення дівочої чести були у нас надзвичайно рідкими. При чому дівчина, що порушила чистоту, ставала предметом найсуровішого суду односельчан. Їй, звичайно, вимазували дьохтем ворота і ставились до неї з великим призирством» (48).

Ващенко пригадує (59) Шевченкове співчуття для гіркої долі «нещасних покриток, що не з своєї вини ставали предметом осуду й глузування своїх же людей»¹⁵⁵. Питання української родини порушене й у повісті Шевченка «Прогулка с удовольствием і не без моралі»(62): « В героїню цієї повісти українку-кріпачку закохався пан . Він хоче зробити собі з неї наложницю. Але вона своєю стійкістю й повною гідності поведінкою домагається того, що пан не тільки одружується з нею, а й зовсім перероджується морально».

Такий образ можна ще доповнити тим, що діти до батьків ставляться в українській родині з великою пошаною (37, 39, 45, 47), і Ващенко пригадує, що до революції у селян, а зокрема в козаків діти батьків цілували в руку. « Тому образа матері або батька - тяжкий

¹⁵⁵ Проблемі «Української родини в поетичній творчості Шевченка» присвятив я більшу студію (Збірник: Тарас Шевченко, ЗНТШ т. 176, стор. 148-186, 1962). Там же порушено питання покриток і засуджування їх прилюдною опінією.

гріх, що дорівнюється смертельному гріхові (39). В одній щедрівці співається, що Матір Божа не випустила з пекла душі, яка „матір і батька налаяла, — не налаяла, а тільки подумала"». В родині, як правило, панувала велика солідарність і, напр., жінка дуже побивалася, як її чоловік мусів працювати на чужому полі (44) і з цієї причини, незаперечно, мусів терпіти.

На загальнім тлі традиційного родинного життя, коротко характеризує Ващенко те спустошення, яке принесла з собою большевицька революція, яка знищила авторитет батьків у родині: вчинок відомого советського «героя» Павліка Морозова глибоко аморальний (61). Аморальне також оповідання Хвильового « Я » (романтика), «яке являє собою апотеозу ЧК і чекістів... Герой оповідання - жорстокий кат , що не знає, скільки він убив людей, чи сотні, чи тисячі, і нарешті з садистичною радістю в ім'я якоїсь комуні вбиває власну матір. Нічого українського, крім мови, в цьому оповіданні немає».

Вдачі українця відповідає також тепла атмосфера малих гуртів, з яких він виростає і з якими він почуттєво пов'язаний. Вище була вже мова про «досвітки» (48). Відомий також звичай толоки (48, 78), отже гуртової (але добровільної, часово обмеженої) праці. Козак, що вибирається в похід, сердечно прощається з сусідами:

«... шапку знявши ,
Низенько вклонився:
„Прощайте, сусідоньки,
Може з ким сварився".
Хоч сварився, не сварився,
Аби помирився» (39).

А коли сусідки між собою посварилися, тоді пісня жартівливо примирює:

«Тобі яблучко, мені грушечка,
Не сварімося моя душечка,
Тобі яблучко, мені зернятко, —
Не сварімося, моє серденько» (40).

Врешті, буває й таке , що деколи доводиться вмирати далеко від рідних, то тоді співчуття виявить вірний товариш, чия дружба сердечна й віддана (40).

Кінцевий підсумок

Подана студія найкраще доводить , яке багатство етнопсихологічного матеріалу приносить праця Г. Ващенко, і саме цей факт потверджує вступну констатацію , що праця має , попри практичне, ще й теоретичне значення.

Можна б ще додати , що не позбавлена вона певної тенденції ідеалізації , і саме тим

сама праця є також дуже цікава з етнопсихологічного погляду, бо українці взагалі мають нахил до ідеалізації, згідно з своєю ідеалістичною поставою. Якщо Ващенко відзначає навіть хиби українця, то він намагається виправдати їхнє виникнення зовнішніми умовами життя, здебільшого політичною ситуацією, — і відповідно до того також певні постуляти у своєму виховному ідеалі, щоб послідовно змагати до послаблення чи усунення хиб у майбутньому. А український ідеалізм, як характеристична риса духовости, пробивається виразно зі сторінок твору. Звичайно, багато уваги було йому вже присвячено в зв'язку з аналізом поодиноких рис вдачі, чи то українського альтруїзму, чи шляхетності жорстокости, естетично-чуттєвої життєвої постави, мужньої гідности — навіть в обличчі небезпеки чи загрози життя, одуховлення любови, відсунення інстинктового на дальший плян, тощо.

Тут можна ще кинути кілька спеціально ярих картин, що лежать у тому самому пляні, а ще тільки підкреслюють відоме вже заперечення матеріального, земського, тілесного. Смерть завжди є чимось зовсім дрібним у порівнянні із загрозою втрати честі чи слави. Для Святослава тільки «мертві сорому не мають» (14), а «смерть за рідну землю визнавалася за почесну і славну» (20). Це недаром записано у Волинському літописі: «Краще на своїй землі кістками лягти, ніж на чужій славним бути» (там же). Тому постійно наявна готовість на жертву, іноді апотеоза смерти просто стає основою своєрідного ідеалістичного екзистенціалізму. Якщо смерть «неминуча», як це ми вже знаємо із відомої відозви із XVII ст. (49), тоді ця грань між життям і смертю мусить призвести до питання справжньої вартости і до ідеалізації жертви, як її маємо у Шевченка (60). А при готовості на жертву й при легковаженні смерті мусить зродитися здоровий оптимізм, віра в остаточну перемогу правди (30), бажання абсолютної справедливости (84). І тому добро духове завжди мусить стояти вище земного, з усіма практичними послідовностями, як напр. з погордою до багатства (30-31), зі Сковородиним легковаженням тілесних радощів, почесей, «суєти» (56). У висліді Ващенко вчить (89): «І традиції нашого народу, і сучасні світові події доводять, що єдиним правильним шляхом у вихованні молоді є вироблення у неї ідеалістичного світогляду на релігійній базі». Але він не тільки вчить, він сам вірить, — він сам через призму ідеалістичного світогляду цілий світ бачить.

Можна б завважити, що ідеалізування життя знижує наукову вартість Ващенконого викладу. Звичайно, з цією пересторогою треба рахуватися, але саме тому одним з основних постулатів науки є, щоб ніколи не спиратися на індивідуальні досліди одиниці, і тому саме в етнопсихології кладеться такий натиск на необхідність порівняння різних поглядів, і саме навіть зіставлення поглядів різних дослідників є одним з найкращих

методологічних підходів модерної етнопсихології. З цього погляду порівняння, і самі погляди Ващенка, і їх систематизація (на підставі переведення певної аналізи й інтерпретації) мають свою незаперечну вартість. Пред'явлена студія — це матеріал до порівняння з аналогічними працями про інших дослідників нашої духовости. А вже тепер можна коротко сказати, що, напр., дослівно кожний погляд Ващенка знаходить своє потвердження у дотеперішніх працях; для мене особисто незвичайно важливе порівняння двох моїх студій: «Українська духовість у поетичній візії Шевченка», і оцієї. Коли я закінчив попередню студію короткою синтезою, то мушу сказати, що нема ні одного ствердження щодо духовости українця, зробленого на підставі аналізи Шевченкової творчости, яке не знайшло б свого підтвердження у праці Ващенка. І це найкраща відповідь на можливі побоювання, чи ідеалізація не затирає справжнього образу, чи вона не шкодить науковості: ідеалізація не виключає критицизму, і саме зроблене порівняння найкраще стверджує, що праця Ващенка — попри нахил до ідеалізації — спирається на здоровий критицизм. І тому ідеалізування не знизило вартости твору, а радше навпаки.

Тому, пишучи цю аналізу з нагоди ювілею 85-ліття Достойного Автора, я хочу закінчити побажанням, щоб його «Виховний Ідеал» скоро діждався свого другого видання, тим разом у відповіднішій формі, — у вигляді друкованого підручника, що довгі роки служив би нашій молоді, даючи рівночасно свідоцтво великих заслуг Ювілята, — вченого, педагога та патріота-громадянина.

Володимир Янів.

Вдача українця у світлі «Виховного ідеалу» Г.Ващенка.

Наукові Записки УВУ. Мюнхен. 1963. ч. 7. С. 10-47.

Примітки

1. Друкується за виданням: Володимир Янів. Вдача українця в світлі «Виховного Ідеалу» Г. Ващенка. Релігійність українського народу й и головне джерело. Антеїзм. Інтровертизм як джерело українського індивідуалізму. Недостатне прямування до підпорядкування. Український традиціоналізм. Альтруїзм Українця. Хоробовість та войовничість. Між почуттєвістю й відсутністю вольовости. Родинне життя. Кінцевий підсумок. Наукові Записки УВУ. Мюнхен. 1963. ч. 7. С. 10-47.

УПОРЯДНИКИ

В упорядкуванні видання, написанні біографічних есе, підготовці текстів брали участь:

Н.П.Дічек «Андрущенко В.П.», «Бех І.Д.», «Балл Г.О.»,
«Боберський І.», «Ващенко Г.Г.», «Грінченко Б.Д.»,
«Грушевський М.С.», «Драгоманов М.П.», «Жарський Е.»,
«Кремень В.Г.», «Култаєва М.Д.», «Кульчицький О.»,
«Лутай В.С.», «Огієнко І.І.», «Янів В.-О.»

А.А.Загородня «Винниченко В.К.», «Зязюн І.А.», «Королєно В.Г.»,
«Сухомлинський В.О.», «Стельмахович М.Г.»,
«Франко Ф.», «Шлемкевич М.І.»

С.М.Шевченко «Васильченко С.В.», «Гогоцький С.С.», «Донцов Д.І.»,
«Зеньковський В.В.», «Куліш П.О.», «Леся Українка»,
«Лінницький П.І.», «Маккавейський М.К.»,
«Попович М.В.», «Пчілка О.», «Юркевич П.Д.»,
«Федькович Ю.О.», «Челпанов Г.І.», «Шевченко Т.Г.»

В.Д. Максименко Технічне впорядкування рукопису

НАВЧАЛЬНЕ ВИДАННЯ

Укладачі-автори:

Дічек Наталія Петрівна
Загородня Алла Анатоліївна
Шевченко Світлана Миколаївна

Філософсько-педагогічна думка України у контексті націєтворення

За наук. ред. Н.П.Дічек

Хрестоматія

(Електронне видання)
в авторській редакції

Обсяг вид. 20,0 авт. арк.

Видавництво «Педагогічна думка»
04053, м. Київ,
вул. Січових Стрільців, 52-а, корп. 2;
тел./факс: (044) 481-38-85
e-mail: book-xl@ukr.net

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовлювачів
і розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК № 3563 від 28.08. 2009 р.