

ISSN 2410-2075
DOI: 10.37835/2410-2075-2019-11

Науковий вісник

**КРЕМЕНЕЦЬКОЇ ОБЛАСНОЇ
ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ АКАДЕМІЇ
ім. ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

Серія: Педагогіка

Випуск 11

Кременець 2019

УДК 371

НЗ4 Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. Серія: Педагогіка / за заг. ред. А. М. Ломаковича, В. Є. Бенери. Кременець : ВЦ КОГПА ім. Тараса Шевченка, 2019. Вип. 11. 164 с.

Зареєстровано Міністерством юстиції України, свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації – серія KB № 21699-1599 ПР від 13.10.2015 р.

Науковий вісник внесений до Переліку наукових фахових видань України із педагогічних наук, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук (наказ МОН України № 1328 від 21.12.2015 р.).

Науковий вісник зареєстрований, реферується та індексується у наукометричних базах даних, пошукових системах та депозитаріях: Index Copernicus International, Coogole Scholar, ISSN International Centre, м. Париж.

Редакційна колегія	Editorial board
Ломакович А.М. (головний редактора) – професор, заслужений працівник народної освіти України, почесний академік Академії вищої школи НАПН України (КОГПА ім. Тараса Шевченка);	Lomakovich A.M. (Editor-in-Chief) – Professor, Honored Worker of National Education of Ukraine, Honorary Academician of Academy of Higher School of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Taras Shevchenko Regional Humanitarian-Pedagogical Academy of Kremenets)
Бенера В.Є. (заступник головного редактора) – доктор педагогічних наук, професор (КОГПА ім. Тараса Шевченка);	Benera V.E. (Deputy Editor-in-Chief) – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Taras Shevchenko Regional Humanitarian-Pedagogical Academy of Kremenets)
Дем'янчук О.Н. – доктор педагогічних наук, професор (КОГПА ім. Тараса Шевченка);	Demianchuk O.N. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Taras Shevchenko Regional Humanitarian-Pedagogical Academy of Kremenets);
Курач М.С. – доктор педагогічних наук, доцент (КОГПА ім. Тараса Шевченка);	Kurach M.S. – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Taras Shevchenko Regional Humanitarian-Pedagogical Academy of Kremenets);
Безносюк О.О. – кандидат педагогічних наук, професор (КОГПА ім. Тараса Шевченка);	Beznosiuk O.O. – Candidate of Pedagogical Sciences, Professor (Taras Shevchenko Regional Humanitarian-Pedagogical Academy of Kremenets);
Вихрущ А.В. – доктор педагогічних наук, професор (ТНМУ імені І.Я. Горбачевського);	Vyhrushch A.V. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (I. Horbachevsky Ternopil National Medical University);
Дороніна Т.О. – доктор педагогічних наук, професор (КДПУ);	Doronina T.O. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (KryvyiRih National University);
Пашечко М.І. – доктор технічних наук, професор (КОГПА ім. Тараса Шевченка);	Pashechko M.I. – Doctor of Technical Sciences, Professor (Taras Shevchenko Regional Humanitarian-Pedagogical Academy of Kremenets);
Скакальська І.Б. – доктор історичних наук, доцент (КОГПА ім. Тараса Шевченка);	Skakalska I.B. – Doctor of History, Associate Professor (Taras Shevchenko Regional Humanitarian-Pedagogical Academy of Kremenets);
Сейко Н.А. – доктор педагогічних наук, професор (ЖДУ імені Івана Франка);	Seiko N.A. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ivan Franko State University of Zhytomyr);
Цідило І.М. – доктор педагогічних наук, професор (ТНПУ імені Володимира Гнатюка);	Tsidylo I.M. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University of Ternopil);
Шевченко Г.П. – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України (СНУ ім. Володимира Даля);	Shevchenko G.P. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Volodymyr Dahl East Ukrainian National University);
Шмит Анджей – доктор наук, професор (Вармінсько-мазурський університет в Ольштині, Польща).	Schmidt Andrzej – Doctor of Sciences, Professor (Warmian-Masurian University, Olsztyn, Poland).

Рецензенти:

Васянович Г.П. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри гуманітарних наук і соціальної роботи Львівського державного університету безпеки життєдіяльності;

Гаманюк В.А. – доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи Криворізького державного педагогічного університету;

Олексюк Н.С. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної роботи Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Рекомендовано до друку Вченою радою КОГПА ім. Тараса Шевченка (протокол № 7 від 05.02.2019 р.).

У віснику подано науковий доробок відомих українських і зарубіжних учених із проблем сучасної педагогіки, навчання та виховання дітей і молоді в умовах реалізації новітніх освітніх програм, особистісно-професійної позиції педагога у новій парадигмі виховання тощо.

Результати наукових досліджень різних напрямів педагогічної науки можуть бути використані науковцями, аспірантами, педагогами та студентами.

Відповідальність за новизну і достовірність наведених результатів, коректність висловлювань несуть автори. Точка зору редколегії не завжди збігається з позицією авторів. Усі матеріали надруковані в авторській редакції.

Редакційна колегія прагне до покращення змісту та якості оформлення видання і буде вдячна авторам та читачам за висловлювання зауважень і побажань.

Веб-сайт : www.kogpi.edu.te.ua

Веб-сайт наукового видання: kogpanv.joomla.com

Наукове видання розміщено у повному обсязі на WEB-сторінці видання <http://nv-kogpi.ucoz.ua> у мережі Інтернет та на сайті бібліотеки ім. В. Вернадського в розділі «Наукова періодика України».

Електронна скринька: ped_kgpi@ukr.net

© ВЦ КОГПА ім. Тараса Шевченка, 2019

©Автори статей, 2019

ЗМІСТ

ОСВІТА ЗА РУБЕЖЕМ	7
Вербенець А. А. РОЗВИТОК ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В РЕСПУБЛІЦІ МАЛЬТА: ДЖЕРЕЛЬНА БАЗА ДОСЛІДЖЕННЯ	7
Дороніна Т. О. ДЕРЖАВНА СОЦІАЛЬНА ПОЛІТИКА ТА РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ТА ВІТЧИЗНЯНИЙ КОНТЕКСТ	17
Шевченко Ж. М. ОСОБЛИВОСТІ ПРАКТИЧНОГО НАВЧАННЯ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ НА ПРАКТИЦІ У ВИЩІЙ ШКОЛІ ПОЛЬЩІ	24
ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ	39
Дем'янчук О. Н. КОМПЛЕКСНЕ ВИКОРИСТАННЯ МИСТЕЦТВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНИХ ІНТЕРЕСІВ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ	39
Кирилюк А. В. КОНЦЕПТ «ДИТИНСТВО» У ПАРАДИГМІ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ЗНАННЯ: СЕМАНТИКО-КОГНІТИВНИЙ ТА ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗИ	48
Ломакович В. Я. УСПІШНО ОРІЄНТОВАНІ ВПРАВИ ДЛЯ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ	61
ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ (до 100-річчя від дня народження Івана Степенка)	73
Александрова Г. А. ТВОРЧА СПАДЩИНА ІВАНА СТЕШЕНКА	73
Дем'янчук О. Н., Жорняк Б. Є. ІДЕЇ НАЦІОНАЛЬНОГО ВІДРОДЖЕННЯ В ТВОРЧІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ІВАНА СТЕШЕНКА	85
Жулинський М. Г. НАЦІОНАЛЬНА ОСВІТА - ГОЛОВНА ЗАПОРУКА ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ЕЛІТИ	93
Сойко І. М. ВНЕСОК ІВАНА СТЕШЕНКА В РОЗБУДОВУ УКРАЇНСЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ ШКОЛИ	99
ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ВИТОКИ (до 100-річчя відкриття Української гімназії імені Івана Степенка у м. Кременець)	104
Василишин О. В. УКРАЇНСЬКА ПРИВАТНА ГІМНАЗІЯ ЯК ОСЕРЕДОК ЛІТЕРАТУРНО-МИСТЕЦЬКОГО ЖИТТЯ КРЕМЕНЦЯ	104
Комінярська І. М., Пасічник О. В. РОЛЬ КРЕМЕНЕЦЬКОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ГІМНАЗІЇ ІМЕНІ ІВАНА СТЕШЕНКА У СТАНОВЛЕННІ МОЛОДОЇ ОСОБИСТОСТІ (ЗА РОМАНОМ УЛАСА САМЧУКА «ЮНІСТЬ ВАСИЛЯ ШЕРЕМЕТИ»)	110
Легкун О. Г. ЛІТЕРАТУРНО-МИСТЕЦЬКЕ ЖИТТЯ У КРЕМЕНЕЦЬКІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ГІМНАЗІЇ (1918-1938)	116
Приймас Н. В. КРЕМЕНЕЦЬКА ГІМНАЗІЯ ім. І. СТЕШЕНКА У ЖИТТІ ТА ТВОРЧОСТІ УЛАСА САМЧУКА	123
Сеньківська Г. Я. ВІДОБРАЖЕННЯ ІСТОРІЇ УКРАЇНСЬКОЇ ПРИВАТНОЇ ГІМНАЗІЇ У МАТЕРІАЛАХ КРЕМЕНЕЦЬКОГО РАЙОННОГО ТОВАРИСТВА «ПРОСВІТА» ім. Т. Г. ШЕВЧЕНКА	135
Скакальська І. Б. МОДЕРНІ ВИКЛИКИ ТА ТРАДИЦІЇ У ВИХОВАННІ І НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ НА СПАДЩИНІ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ МІСТА КРЕМЕНЦЯ МІЖВОЄННОГО ПЕРІОДУ ХХ ст.	142

ХРОНІКА НАУКОВОГО ЖИТТЯ	148
Ломакович А. М. КРЕМЕНЕЦЬКІЙ «ГРАМАТИЦІ» – 380!	148
Багнюк А. Л. ВОЛИНСЬКА СТОРІНКА В ІСТОРІОГРАФІЇ.....	152
Бенера В. Є. ЮВІЛЕЙ НАЦІОНАЛЬНОЇ ШКОЛИ.....	156
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	161
АЛФАВІТНИЙ ПОКАЖЧИК	163

CONTENTS

EDUCATION ABROAD	7
Verbenets A. A. DEVELOPMENT OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE REPUBLIC OF MALTA: RESEARCH BASE OF INFORMATION SOURCES	7
Doronina T. O. NATIONALSOCIAL POLICY AND SOCIAL EDUCATION DEVELOPMENT: FOREIGN EXPERIENCE AND DOMESTIC CONTEXT... 17	17
Shevchenko Zh. M. FEATURES OF PRACTICAL EDUCATION OF SOCIAL EMPLOYEES IN PRACTICE IN HIGH SCHOOL OF POLAND	24
THEORY OF STUDIES THEORY OF TRAINING	39
Demianchuk A. N. COMPLEX USE OF ARTSIN PROCESS OF FORMATION OF ARTISTIC-AESTHETIC INTERESTS OF SCHOOLS WITH MENTAL MENTAL DEVELOPMENT	39
Kyryliuk A. V. THE CONCEPT «CHILDHOOD» IN THE PARADIGM OF MODERN PEDAGOGICAL KNOWLEDGE: SEMANTIC-COGNITIVE AND LINGUISTIC CULTURAL ANALYZES	48
Lomakovych V. Ya. SUCCESS-ORIENTED EXERCISES FOR DEVELOPMENT OF SPEECH ACTIVITIES OF STUDENTS	61
HISTORY OF PEDAGOGY (dedicated to the 100th anniversary of the birth of Ivan Steshenko)	73
Aleksandrova G. A. IVAN STESHENKO: ARTISTIC INDIVIDUALITY IN THE FIELD OF ERA	73
Demianchuk A. N. , Zhorniak B. Ye. IDEAS OF NATIONAL REVIVAL IN CREATIVE ACTIVITY OF IVAN STESHENKO	85
Zhulynskyi M. H. NATIONAL EDUCATION IS THE MAIN GUARANTEE OF ESTABLISHING NATIONAL ELITE	93
Soiko I. M. IVAN STESHENKO'S CONTRIBUTION TO DEVELOPMENT OF UKRAINIAN NATIONAL SCHOOL	99
HISTORICAL AND PEDAGOGICAL BACKGROUNDS (dedicated to the 100th anniversary of the establishment of the Ukrainian gymnasium named after Ivan Steshenko in Kremenets)	104
Vasylyshyn O. V. UKRAINIAN PRIVATE GYMNASIUM AS A CENTER OF LITERATURE AND ART LIFE OF KREMENETS	104
Kominiarska I. N., Pasichnyk O. V. THE ROLE OF KREMENETS UKRAINIAN GYMNASIUM NAMED AFTER IVAN STESHENKO IN THE FORMATION OF YOUNG PERSONALITY (BY THE NOVEL OF ULAS SAMCHUK "THE YOUTH OF VASYL SHEREMETA")	110
Lehkun O. G. LITERATURE AND MUSICAL LIFE IN KREMENETS UKRAINIAN GYMNASIUM (1918-1938 rr.)	116
Priymas N. V. KREMENETS I. STESHENKO GIMNASIUM IN ULAS SAMCHUK'S LIFE AND WORKS	123
Senkivska H. Ya. REPRESENTING THE HISTORY OF UKRAINIAN PRIVATE GYMNASIUM IN THE MATERIALS OF KREMENETS REGIONAL SOCIETY «PROSVITA» NAMED AFTER T. H. SHEVCHENKO	135
Skakalska I. B. MODERN CHALLENGES AND TRADITIONS IN STUDENTS' UPBRINGING AND EDUCATION IN THE HERITAGE OF EDUCATIONAL	

INSTITUTIONS IN THE TOWN OF KREMENETS DURING THE INTERWAR PERIOD OF THE XX CENTURY	142
CHRONICLE OF SCIENTIFIC LIFE	148
Lomakovych A. N. "KREMENETSKA GRAMATYCA" CELEBRATES ITS 380th ANNIVERSARY!	148
Bagniuk A. L. VOLYN RESEARCH IN THE HISTORICAL GEOGRAPHY	152
Benera V. Ye. ANNIVERSARY OF THE NATIONAL SCHOOL.....	156
INFORMATION ABOUT THE AUTHORS	161
ALPHABETICAL INDEX	163

**РОЗВИТОК ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В РЕСПУБЛІЦІ МАЛЬТА:
ДЖЕРЕЛЬНА БАЗА ДОСЛІДЖЕННЯ**

У статті визначено джерельну базу дослідження відповідно до етапів розвитку інклюзивної освіти в Республіці Мальта (заперечення, прийняття, розуміння, включення). Виокремлено й описано три групи джерел, які становлять джерельну базу дослідження: документальні джерела, аналітичні праці та науково-педагогічна періодика. У межах статті розроблено періодизацію розвитку джерельної бази дослідження відповідно до етапів розвитку інклюзивної освіти Республіки Мальта.

Дослідниця визначає цінним вивчення та екстраполяцію позитивного досвіду Республіки Мальта, яка посідає провідне місце серед країн ЄС не тільки завдяки розробленню законодавчого та нормативно-правового забезпечення інклюзивної освіти, створенню інноваційних освітніх закладів (ресурсних центрів), підготовці компетентних педагогічних кадрів, а й формуванню особливого ціннісного ставлення до дітей з особливими освітніми проблемами, котре виявляється в повазі та визнанні різноманітності учнів.

У статті описано джерельну базу вивчення інклюзивної освіти Республіки Мальта. Для вирішення поставленої мети використовувалися такі методи: теоретичний аналіз і узагальнення наукових джерел: систематизація та узагальнення психолого-педагогічної літератури, праць зарубіжних і вітчизняних науковців, нормативно-правових документів та статистичних даних Республіки Мальта для розкриття ключових понять дослідження; проблемно-хронологічний для визначення хронології становлення та розвитку інклюзивної освіти в Республіці Мальта.

Перспективами подальшого дослідження визначено вивчення питань формування та реалізації інклюзивної політики у сфері освіти учнів з обмеженими освітніми потребами в Республіці Мальта.

Ключові слова: джерело, джерельна база, інклюзивна освіта, Республіка Мальта.

**DEVELOPMENT OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE REPUBLIC OF
MALTA: RESEARCH BASE OF INFORMATION SOURCES**

In the present article the source base of the research has been defined in accordance with the stages of inclusive education development in Republic of Malta (denial, acceptance, awareness, inclusion). The main groups of historical and pedagogical works aimed at studying and generalizing of investigation material have been allocated and described. The source base of the research includes documentary (documents providing legislation and guidance for inclusive education in Malta), analytical sources that highlight historical and pedagogical process of inclusive education development in Republic of Malta, scientific pedagogical periodicals that contain descriptions of practical experience of implementing inclusive education in

various types of educational establishments in Republic of Malta. Within the article the source base periods of study according to the stages of development of inclusive education of the Republic of Malta.

The researcher determines the valuable study and extrapolation of the positive experience of the Republic of Malta, which occupies a leading position among EU countries not only through the development of legislative and normative provision of inclusive education, the creation of innovative educational institutions (resource centers), the preparation of competent pedagogical staff, but also the formation of a special value the attitude towards children with special educational problems, which manifests itself in the respect and recognition of the diversity of students.

The article establishes the source of the study of the inclusive education of the Republic of Malta. The following methods were used to solve this goal: theoretical analysis and generalization of scientific sources: psychological and pedagogical literature systematization and generalization, foreign and domestic scientists' works, legal documents and statistical data of the Republic of Malta for the disclosure of key concepts of the study; problem-chronological to determine the chronology of the formation and development of inclusive education in the Republic of Malta.

The analysis by the researcher of the source of the problem of the development of inclusive education in the Republic of Malta determines the need to establish an appropriate source base reflecting changes in the value orientations and attitudes towards PLO children in Maltese society. There are three groups of historical and pedagogical works, which constitute the source of the research: 1) documentary (documents of normative legal provision of the development of inclusive education in the Republic of Malta, documents of international organizations); 2) sources of analytical character, covering the historical and pedagogical process of the development of inclusive education of the Republic of Malta within the declared period of study); 3) scientific and pedagogical periodicals containing descriptions of practical experience in the introduction of inclusive education in various types of educational institutions of the Republic of Malta.

The prospects for further research are the study of issues of the formation and implementation of inclusive education policies for students with limited educational needs in the Republic of Malta.

Key words: source, source base, inclusive education, Republic of Malta.

Формування відкритого демократичного суспільства передбачає відповідний захист та соціальну інтеграцію всіх верств населення, передусім – осіб із обмеженими можливостями. Діти з особливими потребами потребують першочергової уваги та підтримки. У Конвенції ООН про права дитини (Convention on the Rights of the Child, 20 листопада 1989 р.) декларовано, що такі діти мають повноцінно та гідно жити в таких умовах, які надають можливість відчувати себе впевнено та спрямовані на полегшення активної участі в житті суспільства. В Україні початок інтеграційних процесів дітей з особливими потребами в масову шкільну систему почався з 90-х років минулого століття. Проте остаточно підтримка інклюзивної освіти на законодавчому рівні почалася з 2010 року, коли до Закону України «Про загальну середню освіту» були внесені зміни, згідно з якими загальноосвітнім навчальним закладам було надано можливість створювати спеціальні та інклюзивні класи для навчання дітей з особливими потребами.

Інклюзивна освіта в нашій країні все ще потребує вдосконалення законодавчої бази, принципів фінансування, формування відповідної матеріально-технічної бази, подолання соціальних стереотипів тощо. Як справедливо зазначає О. Ставицький, «у значній частини суспільства продовжує проявлятися упереджене ставлення до можливостей людей зі статусом інваліда» [12], котрих суспільство сприймає як тягар. Це, за словами автора, призводить до того, що люди з особливими потребами стають пасивними, байдужими до власного суспільного становища, змушеними шукати способи пристосування до життєвих ситуацій [12].

Цінним вважаємо вивчення та екстраполяцію позитивного досвіду Республіки Мальта, яка посідає провідне місце серед країн ЄС не тільки завдяки розробленню законодавчого та нормативно-правового забезпечення інклюзивної освіти, створенню інноваційних освітніх закладів (ресурсних центрів), підготовці компетентних педагогічних кадрів, а й формуванню особливого ціннісного ставлення до дітей з особливими освітніми проблемами, котре виявляється в повазі та визнанні різноманітності учнів. За даними звіту Всесвітньої організації з охорони здоров'я (2011 р.), більше 90% дітей із особливими потребами успішно навчаються в загальноосвітніх школах Республіки Мальта та відчують себе повноцінними членами шкільного колективу.

Теоретичні засади інклюзивної освіти, питання використання позитивного зарубіжного досвіду впровадження інклюзивної освіти до вітчизняної освітньої практики розкрито в дослідженнях Ю. Волчелюк (окреслено напрямки соціально-педагогічної діяльності в інклюзивному освітньому просторі на основі зарубіжного досвіду) [4], О. Вольської (узагальнено моделі реалізації інклюзивної освіти в сучасному світі) [5], Л. Журавльової (уточнено питання організації та змісту інклюзивної освіти в зарубіжних країнах) [7], Ю. Кавун (виявлено особливості реалізації інклюзивної практики в країнах Європи) [9], А. Колупасової (розглянуто проблему впровадження спеціальної освіти в Україні та модернізації освітньої галузі) [10] та ін. Проте, як свідчить аналіз наукової літератури, проблема розвитку інклюзивної освіти в Республіці Мальта не була предметом системних досліджень вітчизняних учених та потребує окремого вивчення.

Метою написання статті є встановлення джерельної бази для вивчення інклюзивної освіти Республіки Мальта. Для вирішення поставленої мети використовувалися такі методи: теоретичний аналіз і узагальнення наукових джерел: систематизація та узагальнення психолого-педагогічної літератури, праць зарубіжних і вітчизняних науковців, нормативно-правових документів і статистичних даних Республіки Мальта для розкриття ключових понять дослідження; проблемно-хронологічний для визначення хронології становлення та розвитку інклюзивної освіти в Республіці Мальта.

Перед тим, як встановити джерельну базу дослідження, необхідно, на наш погляд, уточнити сутність поняття «історичне джерело». Дослідники О. Пронштейн та І. Данилевський [11] інтерпретують поняття «історичне джерело» як форму, в якій конкретні історичні факти збереглися до нашого часу. На думку Є. Злобіна, таке визначення є найзмістовнішим, оскільки дозволяє глибоко й плідно аналізувати зміст і структуру, характерні ознаки й особливості історичного джерела [8, с. 8]. О. Адаменко розуміє під історичними джерелами документи, використання яких дозволяє розв'язати всі завдання конкретного наукового дослідження та забезпечити повноту й надійність його результатів. За

словами науковця, сукупність цих джерел складає джерельну базу дослідження [1, с. 10-11]. Інший підхід до розуміння сутності джерельної бази пропонує В. Биков [3]. Учений звертає увагу на те, що джерельну базу необхідно розглядати як систему, а не просто сукупність джерел, тобто як цілісне явище, що має властивості, які відсутні в його складниках, тобто – окремих групах джерел. Н. Гупан наголошує, що джерельна база дослідження є важливим підґрунтям історико-педагогічних досліджень, а її складові визначаються специфікою тематики розвідок. Змістове формування системи джерел корінним чином визначає ефективність творчих пошуків науковця, а завдяки цілеспрямованому корегуванню джерельної бази розширюється предметне поле досліджень [6, с. 67].

Варто відзначити, що в науковій літературі побутують достатньо різні підходи до класифікації історичних та історико-педагогічних джерел. Проте погоджуємося із І. Стражніковою [13], яка зауважує, що джерельний комплекс складається, виходячи із завдань роботи, характеру й особливостей історіографічного процесу та значущості й інформативної цінності різнофахових публікацій.

Складність встановлення джерельної (особливо первісної) бази нашого дослідження полягає в її обмеженості, що сформувалася до та після Другої світової війни. Історіографія розвитку інклюзивної освіти в Республіці Мальта ґрунтується на розрізненних дослідженнях окремих аспектів зазначеної проблеми. Прикметною рисою історіографії є поступова зміна ставлення в мальтійському суспільстві до дітей з особливими освітніми потребами – від упередженості (моральна модель інвалідності), співчуття, забезпечення догляду (благодійна модель інвалідності), прийняття та надання медичної допомоги (медична модель інвалідності) – до розуміння, визнання й поваги (соціальна модель інвалідності).

При формуванні джерельної бази спираємося на методи її вивчення, виокремлені Л. Березівською, а саме – на джерелознавчий аналіз та джерелознавчий синтез. Перший передбачає критичний аналіз сукупності обов'язкових елементів джерельної бази, визначення зовнішніх особливостей історичного документа, доведення його автентичності, ознайомлення з текстом, установлення вихідних даних, інтерпретацію тексту з позицій герменевтики, визначення вірогідності, значущості й надійності історичного джерела. Другий передбачає синтезовану критику сукупності історичних джерел для уточнення достовірності фактологічного матеріалу [2, с. 40].

З урахуванням зазначеного вище виокремлюємо три групи джерел, які становлять джерельну базу дослідження. До першої групи відносимо документальні джерела – міжнародні та державні документи Республіки Мальта. Серед міжнародних важливе значення мають наступні: Конвенція про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти («Convention against Discrimination in Education», ЮНЕСКО, 1960), Декларація про права інвалідів («Declaration on the Rights of Disabled Persons», Генеральна Асамблея ООН 1975), Всесвітня програма дій відносно інвалідів («The World Programme of Action Concerning Disabled Persons», Генеральна Асамблея ООН, 1982), Конвенція про права дитини («Convention on the Rights of the Child», Генеральна Асамблея ООН, 1989), Всесвітня декларація про забезпечення виживання, захисту та розвитку дітей («World Declaration on the Survival, Protection and Development of Children», ООН, 1990), Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів («The Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities», Генеральна Асамблея

ООН, 1993), Саламанська декларація про принципи, політику і практичну діяльність у сфері освіти осіб з особливими потребами (The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, ЮНЕСКО, 1994), Дакарська декларація стосовно захисту прав осіб з особливими потребами (The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting our Collective Commitments, ЮНЕСКО, 2000), Конвенція про права інвалідів («Convention on the Rights of Persons with Disabilities», ООН, 2006), звіт з інвалідності, представлений Всесвітньою організацією з охорони здоров'я (World Report on Disability, Всесвітня організація з охорони здоров'я, 2011) та ін. Визначена група джерел окреслює права осіб із обмеженими можливостями та визначає систему зобов'язань держав щодо заохочення, захисту та гарантій зазначених прав; акцентовано на повазі до притаманної людині гідності, індивідуальності, особистої самостійності (свободі вибору, незалежності), повному й ефективному залученні та включенні до суспільства, рівності можливостей, розвитку здібностей дітей із обмеженими можливостями тощо. При цьому в міжнародних документах наведено конкретні законодавчі й адміністративні заходи щодо попередження застосування державою в будь-якій формі дискримінації відносно осіб із обмеженими можливостями.

До документальних джерел також відносимо законодавчі акти в галузі освіти Республіки Мальта: «Акт про освіту» (Malta: Education Act 1988), «Акт про рівні можливості» (Malta: Equal Opportunities / Personswith Disability; Act 2000); документи Міністерства освіти, молоді та праці Республіки Мальта щодо політики інклюзивної освіти (2000), реформи спеціальних шкіл (2010) [215], звітні доповіді національних комісій Республіки Мальта про стан, тенденції і перспективи розвитку інклюзивної освіти (2002, 2008, 2012, 2014, 2015). Метою цих документів є відстеження основних показників розвитку інклюзивної практики в закладах освіти Республіки Мальта для подальшого вдосконалення інклюзивної політики в країні. У доповідях представлено результати проведення необхідних психолого-педагогічних заходів у навчальних закладах для дітей з обмеженими освітніми потребами (далі – ООП), а саме:

- діагностика рівня психічного, фізичного та інтелектуального розвитку цих учнів, виявлення індивідуальних особливостей, соціальної зрілості; тестування та анкетування педагогів та батьків щодо готовності до впровадження інклюзивного навчання;

- підготовка та здійснення відповідного психолого-педагогічного супроводу учня з ООП (за участі різних фахівців: лікарів, дефектологів, психологів, соціальних педагогів тощо);

- створення навчально-методичної та інформаційної бази, розробка та робота за індивідуальними програмами навчання й розвитку;

- складання методичних рекомендацій для педагогів, котрі навчають дітей з ООП, та батьків.

До другої групи джерел належать аналітичні праці (монографії, дисертації) видатних мальтійських учених А. Аззопарді, М. Александера, П. А. Бартоло, М. Дарманін, П. Купера, М. Лорі, Є. Міззі, К. Сефая, Р. Дж. Султани та ін. У працях цих дослідників висвітлено питання формування системи освіти Республіки Мальта й розкрито особливості процесу становлення та розвитку інклюзивної освіти зокрема. Також ученими описано функціонування шкіл з інклюзивною формою навчання, а також Мальтійського університету, в якому

навчаються студенти з ООП, проведено численні дослідження з питань інклюзивної освіти та здійснено підготовку педагогічних працівників до роботи з учнями з ООП; наведено особливості формування груп підтримки цієї категорії учнівства, педагогічної взаємодії з дітьми з ООП та їх батьками, організації останніми груп самозахисту; створення інклюзивних середовищ у загальноосвітніх школах.

Третя група джерел представлена науково-педагогічною періодикою Республіки Мальта та інших зарубіжних країн (Великобританія, Бельгія, Італія, США, Канада тощо). Ці джерела висвітлюють теоретичні та методичні питання запровадження інклюзивної освіти в навчальних закладах, містять рекомендації щодо організації діагностичної, профілактичної, корекційної, реабілітаційної та розвивальної роботи з дітьми з ООП. Зокрема, з метою аналізу окресленої проблеми нами зроблено огляд мальтійських наукових журналів: «Malta Review of Educational Research» (2003–08 pp., 2013–15 pp.), «Journal of Maltese Education Research» (2003–15 pp.); міжнародних видань: «British Journal of Special Education» (2011 p.); «British Journal of Support for Learning» (2007 p.); «Child: Care, Health and Development» (2002 p.); «Disability Studies Quarterly» (2014 p.); «Educational and Child Psychology» (2001 p.); «European Journal of Teacher Education» (2006 p.); «International Journal of Inclusive Education» (2003 p.); «International Journal of Special Education» (2011 p.); «Journal of Research in Special Educational Needs» (2010 p.); «Journal of School Psychology» (2001 p.); «Life Span and Disability» (2010 p.); «Mediterranean Journal of Educational Studies» (2001 p.) та ін.

Вважаємо за доцільне розглянути джерельну базу дослідження відповідно до етапів розвитку інклюзивної освіти Республіки Мальта.

1. На етапі *заперечення* (40-50 pp. XX ст.) проблема інклюзії не була предметом наукових пошуків. Замість інклюзії були поширені такі явища, як ізоляція, ексклюзія та сегрегація дітей з ООП. Доцільно зауважити, що первісна джерельна база того часу є недостатньою та містить фрагментарні дані щодо організації навчання для названої категорії учнівства. Науковий інтерес становить публікація Е. Бусуттіла «Спеціальні класи» (Special Classes, 1944) в мальтійській газеті «The Times of Malta» [14]. Ця робота стала однією із перших спроб систематизації фактографічного матеріалу й розгляду можливостей впровадження організації спеціальної освіти для дітей з вадами психофізичного розвитку.

2. На етапі *прийняття* наукова спільнота вважала, що проблема інклюзії існує поза системою, тому вживали заходів з організації окремого навчання, спочатку на засадах доброчинності й добровільної допомоги (60–70-ті pp.), а потім на інституалізованих засадах – у вигляді спеціальної освіти (80-ті pp.). Робота Ф. Пейса «Is-socjetagħad trid tinbidel» (1993 p.) [16] є вторинним джерелом, проте має інформативну та науково-пізнавальну цінність для нашого дослідження. У ній зазначається, що першим позитивним кроком для дітей з порушенням психофізичного розвитку було створення Католицькою церквою спеціального закладу «House of Providence» («Будинок Провидіння») в м. Сиг'еві (Siggiewi) в 1965 р. Поступово в мальтійському суспільстві відмовляються від терміна «інвалід», натомість послуговуються терміном «handicapped» – людина з обмеженими можливостями (від англ. handincap – рука в шляпі), а дітей з вадами психофізичного розвитку називають «діти, що повільно навчаються». Про ці зміни в ставленні суспільства до цієї категорії учнівства йдеться в дослідженні Г. Семюела «National Survey in Primary Schools: Slow Learning Children (E.S.N.)»

1981 р. [17]. Автором також розглянуто питання організації спеціального навчання таких дітей у початковій школі.

3. На етапі розуміння (90-ті рр.) проблему намагалися вирішити за допомогою мейнстрімінгу (за рахунок розширення соціальних контактів дітей з особливими потребами та їх однолітками) та пізніше інтеграції в межах освіти, адаптованої до особливих потреб. Значний інтерес для нашого дослідження представляє робота Р. Дж. Султани «Streaming: a Sociological Perspective» (1989 р.) [19], у якій автор вивчає можливості впровадження мейнстрімінгу в систему освіти та суспільних відносин Республіки Мальта. Учений наголошує на необхідності всебічного розширення соціальних контактів між дітьми з ООП та їх однолітками, залучення їх до активної участі в спільних масових заходах, клубах за інтересами тощо.

Вагоме значення має розробка С. Corezi, Г. Цукко «A Programme for the Early Social Integration of Handicapped Children» (1994 р.) [18], у якій автори акцентують увагу на необхідності ранньої соціальної інтеграції дітей із обмеженими можливостями. На думку авторів, їх інтеграція до звичайних дитячих колективів, на відміну від перебування в спеціальних навчальних закладах, уможливить зменшення або подолання фізичних і розумових вад, сприятиме набуттю дітьми з ООП знань, умінь та навичок, необхідних у подальшому житті.

4. На етапі знання або включення (інклюзії) (2000-ні рр.) відбулася зміна ціннісних орієнтацій в освіті, визнання індивідуальності кожної людини. Відзначимо зміну на цьому етапі у формулюванні поняття «діти з особливими освітніми потребами» і в державних документах, і в наукових працях. Крім учнів з обмеженими можливостями, зокрема вадами психофізичного розвитку, до цієї категорії включено соціально незахищених осіб, національних і лінгвістичних меншин тощо. Це передусім відображено в положенні Міністерства освіти, молоді та праці Республіки Мальта «Inclusive Education: Policy Regarding Students with a Disability» 2000 р. [15] та наукових працях мальтійських дослідників А. Аззопарді, П. А. Бартоло, Р. Дж. Султани та ін. Питання освітньої та соціальної інклюзії розглядаються і в контексті гендерних питань. Зокрема, дослідниця М. Дарманін у низці праць досліджує процес забезпечення рівних можливостей для освіти чоловіків та жінок.

Отже, проведений аналіз джерельної основи проблеми розвитку інклюзивної освіти Республіки Мальта визначає необхідність встановлення відповідної джерельної бази, котра відбиває зміну ціннісних орієнтацій та ставлень до дітей з ООП у мальтійському суспільстві. Виокремлено три групи історико-педагогічних праць, котрі становлять джерельну базу дослідження: 1) документальні (документи нормативно-правового забезпечення розвитку інклюзивної освіти в Республіці Мальта, документи міжнародних організацій); 2) джерела аналітичного характеру, котрі висвітлюють історико-педагогічний процес розвитку інклюзивної освіти Республіки Мальта в межах заявленого періоду дослідження); 3) науково-педагогічна періодика, що містить описи практичного досвіду запровадження інклюзивного навчання в різних типах навчальних закладів Республіки Мальта.

Перспективами подальшого дослідження є вивчення питань формування та реалізації інклюзивної політики у сфері освіти учнів з обмеженими освітніми потребами в Республіці Мальта.

ЛІТЕРАТУРА

1. Адаменко О. В. Методологія формування джерельної бази історико-педагогічного дослідження / *Педагогічний дискурс* : зб. наук. пр. ; Ін-т педагогіки Нац. акад. пед. наук України, Хмельниц. гуманіт.-пед. акад. Хмельницький, 2013. Вип. 15. С. 10-13.
2. Березівська Л. Основоволожні засади історико-педагогічних досліджень : теорія і методологія / *Шлях освіти* : наук. метод. журн. Київ, 2010. №1. С. 37-42.
3. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія / В. Ю. Биков. Київ : Атака, 2008. 684 с.
4. Волчелюк Ю. І. Основні напрямки соціально-педагогічної діяльності в інклюзивному освітньому просторі (зарубіжний досвід) / зб. наук. пр. Хмельницьк. ін.-ту соц. Технологій; Ун-ту «Україна». Хмельницький, 2011. № 3. С. 6-9.
5. Вольская О. В. Модели реализации инклюзивного образования в современном мире / О. В. Вольская, Н. Ю. Флотская, С. Ю. Буланова [и др.] // *Современные проблемы науки и образования* : науч. психол. журн. ; Моск. городск. психол.-пед. ун-т. Москва, 2014. № 6. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=17065>.
6. Гупан Н. Джерельна база історії педагогіки : пошук підходів до систематизації. *Рідна школа*. 2013. № 8-9. С. 67-70.
7. Журавльова Л. С. Аналіз зарубіжного досвіду з проблеми організації та змісту інклюзивної освіти / *Наук. часопис Нац. пед. університету імені М. П. Драгоманова*. Сер. 19 : *Корекційна педагогіка та спец. психологія* ; М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. Вип. 26. С. 108-111.
8. Злобин Е. В. О некоторых проблемах классификации и описания электронных документов как исторического источника / *Круг идей* : электронные ресурсы исторической информатики : труды VIII конф. АИК. М.-Барнаул, 2003. С. 7-36.
9. Кавун Ю. Передовий психолого-педагогічний досвід реалізації інклюзивної практики в країнах Європи / *Вісн. наук.-дослід. лаб. «Інклюзивна педагогіка»* за матеріалами I регіональн. наук.-практ. конф. «Інклюзивна освіта : теорія, методика, практика», 26 квітня 2015 р. ; Уманськ. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. Умань, 2015. Вип. I. С. 168-170.
10. Колупаєва А. Спеціальна освіта в Україні та модернізація освітньої галузі / *Особлива дитина: навчання і виховання* : наук.-метод. журн. ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т спец. пед. Нац. акад. пед. наук України. Київ, 2014. № 3. С. 7-12.
11. Пронштейн А. П., Данилевский И. Н. Вопросы теории и методики исторического исследования. Москва : Высшая школа, 1986. 208.
12. Ставицький О. Вплив професійної діяльності на ставлення до людей з особливими потребами / *Освіта регіону : політологія, психологія, комунікації* : укр. наук. журн. 2012. № 2. URL: <http://social-science.com.ua/contents/17>.
13. Стражнікова І. В. Історіографія розвитку педагогічної науки у дослідженнях Західного регіону України (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Тернопіль, 2015. 39 с.
14. Busuttill E. Special Classes / *The Times of Malta*. 1944. N 13. P. 3. / Pace F. Is-socjeta ghad trid tinbidel / *Il-Gens. Malta*, 1993. №5. P. 5.

15. Malta : Equal Opportunities (Persons with Disability) Act 2000 URL: Access mode : <http://www.equalrightstrust.org/ertdocumentbank//chapt413.pdf>
16. Pace F. Is-societalhadtridtinbidel / Il-Gens. Malta, 1993. №5. P. 5.
17. Samuel G. National Survey in Primary Schools : Slow Learning Children (E.S.N.) : Report / Education Department mimeograph. Malta, 1981. P. 12.
18. Soresi S., Zucco G. A Programme for the Early Social Integration of Handicapped Children / The Care and Education of Disabled Children. Malta, 1994. P. 157-168.
19. Sultana R. G. Streaming : a Sociological Perspective / Education. Malta, 1989. Vol. 3. P. 1-8.

REFERENCES

1. Berezivska, L. (2010). Osnovopolozhni zasady istoriko-pedahohichnykh doslidzhen: teoriia i metodolohiia. Shliakh osvity: nauk. metod. zhurn. Kyiv. 1. 37-42. [in Ukrainian].
2. Adamenko, O. V. (2013). Metodolohiia formuvannia dzherelnoi bazy istoriko-pedahohichnoho doslidzhennia. Pedahohichnyi dyskurs: zb. nauk. pr.; In-t pedahohiky Nats. akad. ped. nauk Ukrainy, Khmelnyts. humanit.-ped. akad. Khmelnytskyi. 15, 10-13. [in Ukrainian].
3. Bykov, V. Yu. (2008). Modeli orhanizatsiinykh system vidkrytoi osvity: monohrafiia. V. Yu. Bykov. Kyiv. Ataka. 684. [in Ukrainian].
4. Volcheliuk, Yu. I. (2011). Osnovni napriamky sotsialno-pedahohichnoi diialnosti v inkliuzyvnomu osvitnomu prostori (zarubizhnyi dosvid). zb. nauk. pr. Khmelnytsk. in.-tu sots. Tekhnolohii; Un-tu «Ukraina». Khmelnytskyi. 3. 6-9. [in Ukrainian].
5. Volskaya, O. V. (2014). Modeli realizatsii inklyuzivnogo obrazovaniya v sovremennom mire. O. V. Volskaya, N. YU. Flotskaya, S. YU. Bulanova [i dr.]. Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya: nauch. psiol. jurn.; Moskovsk. gorodsk. psiol.-ped. un-t. Moskva. 6. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=17065>. [in Russian].
6. Hupan, N. (2013). Dzherelna baza istorii pedahohiky: poshuk pidkhodiv do systematyzatsii. Ridna shkola. 8-9. 67-70. [in Ukrainian].
7. Zhuravlova, L. S. (2014). Analiz zarubizhnoho dosvidu z problemy orhanizatsii ta zmistu inkliuzyvnoi osvity. Nauk. chasopys Nats. ped. universytetu imeni M. P. Drahomanova. Ser. 19: Korektsiina pedahohika ta spets. psykholohiia; M-vo osvity i nauky, molodi ta sportu Ukrainy, Nats. ped. un-t im. M. P. Drahomanova. Kyiv: Vyd-vo NPU im. M. P. Drahomanova. 26. 108-111. [in Ukrainian].
8. Zlobin, E. V. (2003). O nekotorykh problemakh klassifikatsii i opisaniya elektronnykh dokumentov kak istoricheskogo istochnika. Krug idey: elektronnyie resursy istoricheskoy informatiki: trudy VIII konf. AIK. M.-Barnaul. 7-36. [in Russian].
9. Kavun, Yu. (2015). Peredovi psykholoho-pedahohichnyi dosvid realizatsii inkliuzyvnoi praktyky v krainakh Yevropy. Visn. nauk.-doslid. lab. «Inklyuzyvna pedahohika» za materialamy I rehionaln. nauk.-prakt. konf. «Inklyuzyvna osvita:

teoriia, metodyka, praktyka», 26 kvitnia 2015 r.; Umansk. derzh. ped. un-t im. Pavla Tychyny. Uman. 1. 168–170. [in Ukrainian].

10. Kolupaieva, A. (2014). Spetsialna osvita v Ukraini ta modernizatsiia osvitnoi haluzi / Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia: nauk.-metod. zhurn.; Nats. akad. ped. nauk Ukrainy, In-t spets. ped. Nats. akad. ped. nauk Ukrainy. Kyiv. 3. 7–12. [in Ukrainian].

11. Pronshteyn, A. P., Danilevskiy, I. N. (1986). Voprosy teorii i metodiki istoricheskogo issledovaniya. Moskva: Vysshaya shkola. 208. [in Russian].

12. Stavytskyi O. Vplyv profesiinoi diialnosti na stavlennia do liudei z osoblyvymi potrebamy / Osvita rehionu: politolohiia, psykholohiia, komunikatsii : ukr. nauk. zhurn. 2012. № 2. URL: <http://social-science.com.ua/contents/17> [in Ukrainian].

13. Strazhnikova, I. V. (2015). Istoriohrafiiia rozvytku pedahohichnoi nauky u doslidzhenniakh Zakhidnoho rehionu Ukrainy (druha polovyna XX – pochatok XXI stolittia): avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.01. Ternopil. 39. [in Ukrainian].

14. Busuttil E. (1993). Special Classes. The Times of Malta. 1944. 13. P. 3. Pace F. Is-socjeta ghad trid tinbidel / Il-Gens. Malta. №5. P. 5.

15. Malta, (2000). Equal Opportunities (Persons with Disability) Act URL: Access mode: <http://www.equalrightstrust.org/ertdocumentbank//chapt413.pdf>

16. Pace, F. (1993). Is-societalhadtridtinbidel. Il-Gens. Malta. 5. 5.

17. Samuel, G. (1981). National Survey in Primary Schools. Slow Learning Children (E.S.N.): Report. Education Department mimeograph. Malta. 12.

18. Soresi, S., Zucco, G. A. (1994). Programme for the Early Social Integration of Handicapped Children. The Care and Education of Disabled Children. Malta. 157–168.

19. Sultana, R. G. (1989). Streaming: a Sociological Perspective. Education. Malta, 3. 1–8.

t.o.doronina@gmail.com

Рецензент: д. пед. н., проф. Дороніна Т. О.

ДЕРЖАВНА СОЦІАЛЬНА ПОЛІТИКА ТА РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ТА ВІТЧИЗНЯНИЙ КОНТЕКСТ

У статті розглядається питання впливу соціальної державної політики на розвиток структури та змісту підготовки соціального працівника в Україні та в світі. Констатовано, що характерною рисою сучасного розвитку соціальної сфери держави є її залежність від економічного розвитку, який, за твердженням сучасних науковців, аналітиків та експертів, знаходиться в кризовому стані. Розрив між декларованими на державному рівні цінностями соціального плану та реальними потребами населення у соціальному захисті актуалізує проблему готовності соціальних працівників до викликів сучасності.

У статті акцентовано увагу на пошуки ефективних моделей підготовки соціальних працівників із зарубіжного досвіду. Ці дослідження містять цікавий та різноманітний матеріал щодо: механізмів реалізації системи неперервної соціальної освіти; партнерської співпраці між навчальними закладами та соціальними установами у контексті професійної підготовки майбутніх фахівців, їх соціального захисту і працевлаштування; загальних тенденцій, принципів, концепцій, систем та моделей підготовки соціальних працівників і соціальних педагогів у різних країнах.

На основі аналізу сучасного стану соціальної політики України, з огляду на чинну систему підготовки соціальних працівників у вітчизняних закладах вищої освіти та провідні напрями вітчизняних досліджень зарубіжного досвіду з визначеної проблеми, зроблено висновок щодо необхідності суттєвої розробки проблеми співвіднесення чинних (світових) моделей соціального захисту населення із особливостями підготовки соціальних працівників з огляду на вітчизняний контекст.

Ключові слова: державна соціальна політика, модель розвитку соціальної освіти, соціальний працівник, зарубіжний досвід.

NATIONAL SOCIAL POLICY AND SOCIAL EDUCATION DEVELOPMENT: FOREIGN EXPERIENCE AND DOMESTIC CONTEXT

The article deals with the question of national social policy impact on the development of the structure and the content of caseworker training in Ukraine and in the world. It was noted that characteristic of modern national social sphere development is its dependence on economic development, which according to modern scholars, analysts and experts, is in crisis condition. The gap between the proclaimed at the national level social plan values and real needs of the population in social protection brings up to date the problem of caseworkers' commitment to the challenges of modernity.

The researcher notes that the work of domestic scientists in the field of training social workers in Ukraine and in the world prompts the establishment of objective factors that complicate the implementation of a specialist in everyday reality.

The article focuses on the search for effective models of training social workers in foreign experience. These studies contain interesting and diverse material on: mechanisms for the implementation of the system of continuous social education; partnership cooperation between educational institutions and social institutions in the

context of the training of future specialists, their social protection and employment; general tendencies, principles, concepts, systems and models of training of social workers and social educators from different countries.

The researcher points out the need to maximally approximate the educational process and direct the practical training of a modern social worker to the practical needs of the country, given the statement in the social policy of Ukraine of the tendency to refuse the general social function of protection in favor of personal assistance to certain social groups (the unemployed, elderly, disabled).

On the ground of the analysis of Ukrainian social policy current state, taking into account the current system of case workers' training in state institutions of higher education, and leading directions of domestic studies of foreign experience on a particular problem, it was found that there is a need to analyze fundamentally the problem of correlation of the current (world) models of social protection of the population with the peculiarities of case workers' training in view of the domestic context.

Key words: national social policy, development model of social education, caseworker, foreign experience.

Особливістю соціально-економічного розвитку України є її соціальне спрямування, про що зокрема йдеться у Конституції України (стаття 1). Характерною рисою сучасного розвитку соціальної сфери держави є її залежність від загальноекономічного розвитку, який, за твердженням сучасних науковців, аналітиків та експертів, знаходиться в кризовому стані. Розрив між декларованими цінностями соціального плану та реальними потребами населення у соціальному захисті актуалізує проблему підготовки соціальних працівників до здійснення покладених на них функцій.

Питання соціальної підтримки незахищених верств є ключовою у дослідженнях сучасних учених у різних галузях наукового знання. Передусім варто відзначити праці, в яких питання розглядається в соціально-політичному аспекті (С. Богуславська, О. Кошонько, Е. Лібанова, Д. Маховський, В. Третяк та ін.). Вчені звертають увагу на різноманіття світових моделей соціальної політики (соціал-демократична, консервативна, ліберальна, корпоративістська, католицька і рудиментарна тощо) та зазначають, що перед Україною постало питання щодо «побудови збалансованої, послідовної й логічної моделі соціальної політики, яка б відповідала викликам та загрозам ХХІ ст.» [7, с. 226]. Власна українська модель соціальної політики, на думку вчених, повинна врахувати історичні, соціокультурні, економічні умови та тип суспільно-політичного устрою держави.

Через урахування світового досвіду з реалізації соціальної політики держави розглядають проблему і в педагогічному аспекті. Вітчизняні вчені (Л. Віннікова, Н. Гайдук, Н. Кабаченко, С. Когут, В. Козубовський, А. Кулікова, Г. Лещук, О. Ольхович, О. Павлішак, О. Пічкарь, О. Пришляк, Н. Микитенко, Ю. Рябова, Н. Собчак, Г. Слозанська, В. Тименко, М. Яковлев та ін.) досліджують питання підготовки соціальних працівників у різних країнах світу. Узагальнений погляд на праці вітчизняних учених, в яких відображений світовий досвід, дозволяє Ю. Рябовій зробити висновок, що підготовка фахівців соціальної сфери за кордоном «ґрунтується на суспільних вимогах та концептуальних підходах, на основі яких проводиться теоретична підготовка фахівців з урахуванням вимог соціальної практики» [9, с. 19].

Напрацювання вітчизняних учених у напрямі підготовки соціальних працівників в Україні та в світі спонукає встановлення об'єктивних чинників, що ускладнюють процес реалізації фахівця у повсякденній реальності. Соціальний захист населення як провідний напрям державної політики України закріплено у низці вітчизняних нормативно-правових документів різних рівнів (*Закони України* «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю», 2001 р.; «Про соціальні послуги», 2003 р.; *постанови Кабінету Міністрів України* «Загальне положення про центр соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді», 2004 р.; «Порядок взаємодії суб'єктів соціального супроводу сімей (осіб), які перебувають у складних життєвих обставинах», 2013 р. та «Порядок виявлення сімей (осіб), які перебувають у складних життєвих обставинах, надання їм соціальних послуг та здійснення соціального супроводу таких сімей (осіб)» 2013 р.; *накази МОН України* «Про затвердження Порядку здійснення соціального супроводу центрами соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді сімей та осіб, які опинилися у складних життєвих обставинах», 2008 р; *наказ Мінюсту України* «Про затвердження форм обліку соціальної роботи з сім'ями/особами, які перебувають у складних життєвих обставинах», 2018 р. тощо).

Втім, виконання державою своїх соціальних зобов'язань ускладнене через несприятливі явища політико-економічного та соціокультурного розвитку України. Практично всі сучасні дослідники, експерти та аналітики стверджують негативний вплив соціально-економічних проблем та стан життя населення України, що позначається на «погіршенні фізичного здоров'я, скороченні середньої тривалості життя, збільшенні диференціації доходів різних груп населення, погіршенні соціальної захищеності, соціального забезпечення» [6, с. 31] тощо.

Варто відзначити, що за рівнем «Індексу соціального розвитку» (далі – Індекс), який встановлюється американською неурядовою організацією Social Progress Imperative (51 показник відображає три напрями соціального розвитку: базові людські потреби, добробут і можливості [3]), в 2018 р. Україна посіла сумарну 64 сходинку зі 146 країн світу з такими показниками: базові людські потреби (Basic Human Needs) – 81 місце; добробут (Foundations of Wellbeing) – 69 місце; можливості (Opportunity) 57 місце. Звернення до розгорнутих соціальних відомостей Індексу демонструє ще більш невтішні результати за такими показниками: тривалість життя – 60 років (89 місце); доступ до основних послуг – 72 місце, доступ до медичних послуг – 58 місце. Вочевидь, що перед державою стоїть питання про необхідність покращення представлених результатів.

Певну парадоксальність ситуації вбачаємо в тому, що виконання державних соціальних програм обмежене через економічні труднощі, які й обумовлюють зростання серед населення попиту на соціальну підтримку. Від «перманентної кризи» страждають найбільш вразливі верстви населення (безробітні, похилого віку, багатодітні, інваліди), що обумовлює зростання суспільної потреби у послугах соціальних працівників.

В Україні існує значний досвід з підготовки соціальних працівників, який веде свій початок з 1991 р., коли до «Кваліфікаційного довідника посад керівників, спеціалістів і службовців» було уведено такі: спеціаліст із соціальної роботи, соціальний педагог та соціальний працівник. Тож можемо припустити, що впродовж майже тридцяти років в Україні зроблено чимало у визначеному напрямі, свідченням чого слугує не лише кількість фундаментальних наукових

розробок, теоретико-практичних напрацювань, методичних рекомендацій тощо, а й розгалужена мережа закладів професійної підготовки соціальних працівників.

Сьогодні, зважаючи на попит та актуальність соціальної роботи у вітчизняних умовах, звертаємося до фактичних показників щодо підготовки соціального робітника у вітчизняних закладах вищої освіти (далі – ЗВО). Ю. Рябова у своїй дисертації констатує, що «професійна підготовка спеціалістів з соціальної роботи здійснюється у ВНЗ різних напрямків: університетах класичного профілю, педагогічних університетах, академіях, педагогічних, медичних, технічних, юридичних, економічних інститутах [9, с. 35].

За даними, які наводить вітчизняний сайт osvita.ua (розділ Довідник ЗВО, <https://osvita.ua/vnz/guide/search-17-0-0-185-50.html>), спеціальність «соціальна робота» нині надають 68 закладів вищої освіти. Втім ці відомості не можемо вважати повними, оскільки звернення до офіційних сайтів тих чи інших університетів свідчить про більше поширення спеціальності. Власне перелік напрямів ЗВО, що здійснюють підготовку соціальних працівників, наведений вище, дає можливість припустити домінування у тому чи іншому ЗВО певного (юридичного, медичного, психолого-педагогічного тощо) освітнього спрямування.

Інше питання, які вимоги працедавця має сьогодні задовольняти соціальний працівник. Звернення до ринку вакансій через систему інтернет-пошуку демонструє, що для роботи в реальних умовах ринку праці фаховість працівника не є обов'язковою. Зокрема в Києві за 30 днів січня 2019 р. подано 8 вакансій, де до претендентів висувуються доволі невеликі вимоги: запрошуються не лише фахівці, а й «активні пенсіонери», та взагалі ті, хто має досвід догляду переважно за людьми похилого віку. Отже, попит окреслює практичну зорієнтованість спеціаліста, про що пише А. Капська, коли наголошує на необхідності зробити професійно-зорієнтовану практику, яка «визначає загальні та конкретні завдання, практичні вміння та навички, якими має оволодіти висококваліфікований працівник соціальної сфери», базовим компонентом у підготовці соціального працівника [4, с. 14]. Це дуже важливе, на нашу думку, зауваження, з огляду на реальний стан соціальної політики в Україні та остаточну невизначеність векторів його подальшого розвитку.

Власне у пошуках ефективних моделей підготовки соціальних працівників і звертаються вітчизняні вчені до зарубіжного досвіду. Ці дослідження містять цікавий та різноманітний матеріал щодо: «механізмів реалізації системи неперервної соціальної освіти; партнерської співпраці між навчальними закладами і соціальними установами у контексті професійної підготовки майбутніх фахівців, їх соціального захисту і працевлаштування» (Г. Слозанська [10, с. 6]); загальних тенденцій, принципів, концепцій, систем і моделей підготовки соціальних працівників і соціальних педагогів у різних країнах (Н. Горішина [2], Л. Романовська [8], Ж. Чернякова [11]). Значно рідше дослідники звертають увагу на вплив соціальної політики тієї чи іншої держави на професійне становлення соціального працівника власне в українському контексті. Достатньо категоричним, проте правильним вважаємо висновок О. Гомонюк: «...зарубіжні системи професійної соціальної освіти в нашій країні відтворити неможливо. Хоча певні підходи й форми організації підготовки фахівців соціальної сфери різних країн можна застосувати і в Україні, враховуючи її соціально-економічну, культурну та ментальну своєрідність» [1, с. 62].

З огляду на тему нашої публікації вважаємо цікавою, але дещо суперечливою думку Т. Матвейчук, що «Професійна підготовка фахівців соціальної роботи у ВНЗ детермінована соціальними, економічними і культурними умовами розвитку українського суспільства, що постійно змінюються й є значущими для системи вищої освіти, а також принципами, які відображають специфіку соціальної діяльності у суспільстві. Згідно з цією концепцією сучасної європейської моделі вищої школи, система підготовки майбутніх фахівців повинна втілюватися на умовах міждисциплінарного підходу, що забезпечує системне мислення, спрямовує професійну компетентність майбутнього фахівця до розуміння сутності і визначення ефективних напрямків вирішення існуючих проблем та реальних проблемних ситуаційних завдань соціального захисту населення» [5, с. 83]. В умовах практичної невизначеності соціальної політики держави, точніше перебування її в тягломому та перехідному періоді – від тоталітарно-адміністративної до (припускаємо) ліберальної моделі – визначити найбільш ефективні зміст і структуру освіти соціального працівника не вбачаємо можливим. Тому, вважаємо, існує єдиний шлях, що дозволить фахівцю здобути роботу відповідно до спеціальності та реалізуватися професійно, ще максимальне наближення освітнього процесу до практичних потреб, зважаючи на ствердження в соціальній політиці України тенденції відмови від загально-соціальної функції захисту на користь персональної допомоги окремим соціальним групам (безробітні, похилого віку, багатодітні, інваліди). Проте, навіть визначеність таких соціальних груп свідчить про обмеженість соціальної політики сучасної України найбільш нужденними верствами населення, що не може розв'язати проблеми соціального захисту населення взагалі, проте може спрямувати практичну підготовку сучасного соціального працівника.

Отже, можемо констатувати, що хоча розроблені професійні (галузеві) стандарти соціального працівника, проблема його спеціальної (фахової) підготовки перебуває і ще буде перебувати у колі науково-практичних дискусій, допоки проблему не буде розв'язано на державному рівні. Поки декларативні політичні установки не знайдуть своє втілення у реальному житті. Натомість сьогодні соціальний працівник повинен бути не лише готовим до виконання різноманітних функцій. Він повинен бути в курсі всіх нормативно-правових змін, усіх регіональних особливостей громадського функціонування. Отже, подальшої суттєвої розробки потребує проблема співвіднесення чинних (світових) моделей соціального захисту населення із особливостями підготовки соціальних працівників з огляду на вітчизняний контекст.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гомонюк О. М. Особливості професійної підготовки майбутнього фахівця соціальної сфери у скандинавських країнах. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота»*. 2014. Випуск 32. С. 62–64.
2. Горішна Н. М. Організація професійної підготовки майбутніх соціальних працівників : міжнародний досвід. *Social Work and Education*. 2014. № 1. С. 13–20.
3. Індекс соціального розвитку. 2018 Social Progress Index URL: <https://eba.com.ua/opublikovano-rezultaty-indeksu-sotsialnogo-rozvytku-2018/>. (дата звернення : 18.11.2018).

4. Капська А. Й. Деякі аспекти професійної підготовки соціальних педагогів і соціальних працівників. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету ім. О. Довженка. Серія : Педагогічні науки*. 2010. № 15. С. 12–16.
5. Матвейчук Т. В. Особливості професійної підготовки соціальних працівників: (регіональний аспект). *Зб. наук. праць. Хмельницький ін.-т соц. технологій ун-ту «Україна»*. 2014. № 1 (9). С. 82–86.
6. Маховський Д. Соціальна політика України: стан та перспективи розвитку. *Економічний часопис Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. 2017. № 2. С. 31–37.
7. Міхненко А., Шур Н. Світові моделі соціальної політики: уроки для України. *Вісник Національної академії державного управління при Президентові України*. 2011. Вип. 2. С. 219–227.
8. Романовська Л. І. Система підготовки фахівців з соціальної роботи за кордоном на прикладі розвинених країн. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2013. Випуск 3. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadsps_2013_3_21. (дата звернення : 18.11.2018).
9. Рябова Ю. М. Підготовка майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності в багатонаціональному середовищі : дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.04. Миколаїв, 2016. 238 с.
10. Слозанська Г. І. Професійна підготовка соціальних працівників у вищих навчальних закладах Австралії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2011. 23 с.
11. Чернякова Ж. Ю. Інноваційні підходи до підготовки магістрів соціально-педагогічної галузі: зарубіжний досвід Великої Британії. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2015. № 4(48). С. 141–151.

REFERENCES

1. Homoniuk, O. M. (2014). Osoblyvosti profesiinoi pidhotovky maibutnoho fakhivtsia sotsialnoi sfery u skandynavskykh krainakh. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoh natsionalnoho universytetu. Seriiia «Pedahohika, sotsialna robota»*. 32. 62–64 [in Ukrainian].
2. Horishna, N. M. (2014). Orhanizatsiia profesiinoi pidhotovky maibutnykh sotsialnykh pratsivnykiv: mizhnarodnyi dosvid. *Social Work and Education*. 1. 13–20 [in Ukrainian].
3. Indeks sotsialnoho rozvytku. 2018 Social Progress Index URL: <https://eba.com.ua/opublikovano-rezultaty-indeksu-sotsialnogo-rozvytku-2018/>. (data zvernennia: 18.11.2018). [in Ukrainian].
4. Kapska, A. Y. (2010). Deiaki aspekty profesiinoi pidhotovky sotsialnykh pedahohiv i sotsialnykh pratsivnykiv. *Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. O. Dovzhenka. Seriiia: Pedahohichni nauky*. 15. 12–16 [in Ukrainian].
5. Matveichuk, T. V. (2014). Osoblyvosti profesiinoi pidhotovky sotsialnykh pratsivnykiv: (rehionalnyi aspekt). *Zb. nauk. prats. Khmelnytskyi in.-t sots. tekhnolohii un-tu «Ukraina»*. 1(9). 82–86 [in Ukrainian].
6. Makhovskyi, D. (2017). Sotsialna polityka Ukrainy: stan ta perspektyvy rozvytku. *Ekonomichnyi chasopys Shkhidnoievropeiskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky*. 2. 31–37 [in Ukrainian].

7. Mikhnenko, A., Shchur, N. (2011). Svitovi modeli sotsialnoi polityky: uroky dlia Ukrainy. Visnyk Natsionalnoi akademii derzhavnoho upravlinnia pry Prezydentovi Ukrainy. 2. 219–227 [in Ukrainian].

8. Romanovska, L. I. (2013). Systema pidhotovky fakhivtsiv z sotsialnoi roboty za kordonom na prykladi rozvynenykh krain. Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. 3. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2013_3_21. (data zvernennia: 18.11.2018). [in Ukrainian].

9. Riabova, Yu. M. (2016). Pidhotovka maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv do profesiinoi diialnosti v bahatonatsionalnomu seredovyshchi: dys. ... kand. ped. nauk.: 13.00.04. Mykolaiv, 238. [in Ukrainian].

10. Slozanska, H. I. (2011). Profesiina pidhotovka sotsialnykh pratsivnykiv u vyshchykh navchalnykh zakladakh Avstralii: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04. Ternopil. 23. [in Ukrainian].

11. Cherniakova, Zh. Yu. (2015). Innovatsiini pidkhody do pidhotovky mahistriv sotsialno-pedahohichnoi haluzi: zarubizhnyi dosvid Velykoi Brytanii. Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii. 4(48). 141–151 [in Ukrainian].

k_pedagogy@kdpu.edu.ua

Рецензент: д. пед. н., проф. Дем'янчук О. Н.

ОСОБЛИВОСТІ ПРАКТИЧНОГО НАВЧАННЯ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ НА ПРАКТИЦІ У ВИЩІЙ ШКОЛІ ПОЛЬЩІ

Стаття присвячена практичному компоненту фахової підготовки соціального працівника у вищій школі Польщі. Актуалізовано досвід практичної підготовки соціальних працівників. З'ясовано, що практична підготовка соціальних працівників у Польщі є складним і динамічним процесом, який перманентно змінюється відповідно до міжнародних стандартів, нормативних вимог, соціальних змін і потреб на даний вид послуг.

У результаті наукового пошуку простежено тенденцію впровадження професійного навчання на практиці польських соціальних працівників на прогресивних підходах практичного досвіду у соціальній сфері європейських країн та США. Зазначено, що модель структурованого навчання базується на використанні навчального плану за модульним принципом. Застосовуються різні методи навчання, особливо імітаційні та діяльнісні (навчання в «команді»). Однаково важливе і набуття навичок, і засвоєння ціннісних основ роботи студента. Оцінка здійснюється на основі критеріїв компетентності. Студент працює під безпосереднім наглядом і контролем керівника практики. Наголос робиться на теорії практичного навчання через досвід.

За результатами дослідження зроблено висновок, що практичний компонент програми професійної підготовки майбутніх соціальних працівників в Україні повинен ґрунтуватися на ознайомленні студентів із європейськими формами, методами та прийомами роботи, а також залученні їх до безпосередньої та неперервної практичної діяльності під керівництвом досвідчених наставників і керівників-консультантів.

Виявлення прогресивних ідей досвіду практичного аспекту підготовки соціальних працівників у вищій школі (Польща) сприятиме науковому обґрунтуванню стратегії розвитку професійної підготовки фахівців соціальної сфери в Україні на етапі її трансформації та інтеграції у європейський і світовий освітній простір. Визначено перспективи дослідження напрямів взаємодії закладів освіти з роботодавцями та іншими соціальними партнерами у процесі професійної підготовки та проходження видів практик майбутніми фахівцями соціальної роботи.

Ключові слова: професійна підготовка, практична підготовка, практика, стажування, соціальна робота, ліценціат, магістр.

FEATURES OF PRACTICAL EDUCATION OF SOCIAL EMPLOYEES IN PRACTICE IN HIGH SCHOOL OF POLAND

The article is devoted to the practical component of the professional training of a social worker in a Polish high school. Conceptual approaches are considered in relation to professional preparation of development workers and experience актуалізовано them practical preparation at higher school of Poland.

It is found out, that preparation of development workers in Poland is a difficult and dynamic process, that permanently changes in accordance with international standards, normative requirements, social changes and necessities on this type of

services. As a result of scientific research, the tendency to introduce professional training in the practice of Polish social workers on the progressive approaches of practical experience in the social sphere of European countries and the United States has been traced. It is noted that the model of structured learning is based on the use of a curriculum on a modular basis. Different teaching methods, especially simulation and activity (training in the "team") are used. Equally important is the acquisition of skills, and the assimilation of the value basis of the student's work. Assessment is based on the criteria of competence. The student works under the direct supervision and supervision of the practice leader. Emphasis is placed on the theory of practical learning through experience.

According to the results of the study, the organizational and pedagogical conditions of the organization and content of practical training of social workers in practice in Poland are set out: legislative regulation of general principles of practice and internship in Polish universities; the removal of a significant part of the study load (from 40% to 60%) into the obligatory volume of the organization of students' practice directly at the workplace; continuity of the practical orientation of the educational process to practical learning through experience in practice; compliance of modules of practical training programs in practice under the Framework Program for the qualification of a social worker: knowledge, skills, social competences; the variability of the proposals for places of practice for students and the proposed contact letters at the information stands of the departments of social work (pedagogy); provision of means for checking the implementation of modules by trainees through the electronic network, depending on the form of training and the student's capabilities (stationary, correspondence, distance, etc.); providing support for practical training of future social workers in practice (contact hours, independent work, literature to silabases (programs) of practice, etc.); consistency of the procedure for managing and controlling individual programs of student practice from the university and social institution; Settlement of the appointment of students responsible for passing the practice: the coordinator (for bachelors, mainly masters), a mentor, a representative from the practice institution and the manager of the management of the career bureau.

The study concluded that the practical component of the program for the training of future social workers in Ukraine should be based on familiarizing students with the European forms, methods and techniques of work, and also involving them in direct and continuous practical activities, under the guidance of experienced mentors and consultants.

The exposure of progressive ideas of experience of practical aspect of preparation of development workers in Poland will assist the scientific ground of strategy of development of professional preparation of specialists of social sphere in Ukraine on the stage of her transformation and integration in European and world educational space. The prospects of research of directions of co-operation of establishments of education are certain with employers and other social partners in the process of professional preparation and passing of types of practices by the future specialists of social work.

Key words: professional preparation, practical training, practice, internship, social work, licentiate, master's degree.

Основне завдання сучасної вищої школи – розвиток творчого потенціалу майбутніх фахівців соціальної сфери – диктує необхідність концептуального переосмислення логіки і структури практичної підготовки. У науковому дослідженні з погляду методології професійної підготовки, практику ми

розглядаємо як інтегрований базовий компонент особистісно-професійного становлення майбутнього фахівця, процес оволодіння різноманітними видами професійної діяльності, у якому цілеспрямовано створюються умови для самопізнання та самовизначення студента під час виконання різних професійних ролей і формується потреба самовдосконалення та професійного зростання.

Досліджено, що у досвіді підготовки фахівців для соціальної сфери у зарубіжних країнах (США, Великобританії, Франції, Бельгії, Австрії), у тому числі й у Польщі, актуалізується роль практичного складника підготовки майбутнього спеціаліста як провідного структурного елемента за умови конструктивного поєднання вітчизняної практики і світового досвіду, посилення ролі практичного складника підготовки майбутнього спеціаліста. При цьому значна увага приділяється формуванню практичних умінь і навичок, професійної етики та особистому розвитку і росту майбутніх фахівців [4; 6; 9-11].

Досвід підготовки соціальних працівників у Республіці Польща свідчить, що в цілісній системі професійної підготовки практична підготовка, поряд із теоретичною виступає вагомим чинником. Встановлено, що реформування системи соціальної опіки і допомоги у Польщі значно збільшило науковий інтерес до нових сфер соціальної роботи та проблем професійної підготовки висококваліфікованих соціальних кадрів у Польщі, поштовхом до цього стало включення у сучасну модель цієї професії додаткових вимог [7]. Саме цей аспект став предметом дослідження багатьох польських науковців: Ю. Бронгель, К. Вудз, Є. Кантовіч, Х. Квятковської, А. Курч, А. Маєвської-Галензяк, Є. Маринович-Хеткі, У. Новацкої, А. Олубінського, Т. Станка, І. Супіньської, Д. Травковської, К. Фриштацького, Є. Шмагальського та багатьох інших.

Порівняльний аналіз напрямів досліджень практичної підготовки майбутніх фахівців у Республіці Польща та в Україні, здійснений У. Новацкою, показав, що в організації професійної практики потребують розв'язання проблеми методологічного характеру. Разом із тим, в обох країнах спостерігається недостатня кількість досліджень із проблем практичної підготовки майбутніх фахівців і перебігу процесу професійного навчання на практиці [4, с. 18].

Результати дослідження показують, що, можливо, найкраща методологія соціальної роботи в польській літературі з цього питання була реконструйована М. Граносік (M. Granosik) на основі довгострокового спостереження за працівниками та клієнтами у соціальній сфері [11, с. 60–68]. Відомий польський педевтолог Х. Квятковська обґрунтувала теоретико-методологічні засади організації та проведення професійних практик. Зокрема вона зазначає, що накопичення знань не гарантує пропорційного збагачення діяльнісних можливостей студента (в екстремальних випадках це явище виявляє себе як поява «навченої безпорадності»). Натомість накопичення практичного досвіду завжди супроводжується накопиченням знань [6, с. 13]. Отже, професійно-педагогічна підготовка взагалі, види практик зокрема, мають організовуватися так, щоб забезпечувалося збагачення не лише операційно-праксеологічного аспекту, не лише знань і практичних навичок, але й накопичення так званого «клінічного» досвіду, формування комплексу етично-моральних професійних компетентностей. З огляду на сказане, дійсно необхідно погодитися із думкою польських педевтологів щодо особливого значення організації та проведення практик, а також важливості їх правильної організації та проведення.

Нормативно врегульовано (розпорядженням Міністра праці і соціальної

політики Республіки Польща від 25 січня 2008 р.) [7] питання, що всі навчальні предмети і практики, а також години, визначені на їх реалізацію в рамках спеціальності, що готує до виконання професії соціального працівника, (незалежно від форми навчання – стаціонарної, заочної чи вечірньої), мають бути відображені у заліковій книжці студента (index) та в додатку до диплома про закінчення ЗВО. Це стосується освітніх закладів усіх рівнів: I-го рівня (трирічного ліценціатського), II-го (додаткового дворічного магістерського курсу та неперервного п'ятирічного магістерського навчання). Відповідно, соціальний працівник повинен здобути авторитет, повагу і довіру з боку клієнта, при цьому важливими особистісними і професійними рисами повинні бути щирість, відкритість, чесність, відсутність меркантильної мотивації.

У вищій школі Польщі, де відбувається підготовка соціальних працівників, проходження студентом практики – це своєрідна форма практичного навчання, отримання знань через свій особистий досвід [2; 3; 5; 8; 9; 11; 12]. Студенти вивчають соціальну роботу на двох рівнях: на рівні університету чи коледжу і агентства (теоретичний і практичний курси). Причому на організацію практики студентів безпосередньо на робочому місці відводиться значна частина навчального навантаження (від 40 % до 60 %) [2; 3; 5; 8; 12].

Логіко-системний аналіз наукових джерел дозволяє погодитися із думкою польських педевтологів щодо особливого значення проходження майбутніми соціальними працівниками професійних практик, а також важливості їх правильної організації та проведення. Польські вчені зауважують, що часто, коли ми говоримо про методологію соціальної роботи, ми маємо на увазі те, що, за традиційним підходом, соціальну роботу можна практикувати за допомогою трьох методів: індивідуальний випадок, групові методи та організація місцевих громад. Практична методична (тобто професійна) соціальна робота у цьому контексті – ніщо інше, як застосування цих моделей у практиці роботи з індивідами, сім'ями, групами або громадами [11, с. 60-68].

Польська дослідниця Х. Квятковська у рамках нових орієнтирів до практичного компоненту підготовки фахівця зазначає, що до ієрархії завдань практики належать: поступове усвідомлення студентами місця і ролі складових системи соціальної освіти, а також взаємозв'язків між ними; залучення майбутніх соціальних працівників до аналізу вказаних складових і зв'язків між ними у складніших умовах і ситуаціях; усвідомлення під час цієї діяльності причин власних успіхів і невдач; пошуки в освітній теорії чи практиці пояснень і рекомендацій щодо розв'язання соціально-педагогічних проблем; самостійне розв'язання студентами, майбутніми соціальними працівниками, складніших завдань, розвиток незалежності в соціальній роботі, творчої уяви і перших навичок інноваційної діяльності [6].

Однією з детермінант професіоналізації професії соціального працівника в соціологічному плані є теоретичні знання та професійна практика. У результаті наукового пошуку простежено тенденцію впровадження професійного навчання на практиці польських соціальних працівників на прогресивних підходах практичного досвіду у соціальній сфері європейських країн та США. Це модель особистісного росту і розвитку, «учнівська» модель, управлінська модель та модель структурованого навчання. Зазначимо, що модель структурованого навчання базується на використанні навчального плану за модульним принципом. Застосовуються різні методи навчання, особливо імітаційні та діяльнісні (навчання в «команді»). Однаково важливим є і набуття навичок, і засвоєння

ціннісних основ роботи студента. Оцінка здійснюється на основі критеріїв компетентності. Студент працює під безпосереднім наглядом і контролем керівника практики. Наголос робиться на *теорії навчання через досвід* [1]. За результатами аналізу досвіду соціальної роботи та спостереження можемо зазначити, що в останні роки зазначена модель набуває дедалі більшого поширення і вважається найбільш ефективною. У цьому контексті важливо підкреслити, що питання інтеграції теорії і практики знаходиться в центрі уваги Ради з освіти в галузі соціальної роботи. Упровадження зазначених принципів побудови програм практичної підготовки соціальних працівників сприяло появі багатьох нових підходів, зокрема цільового, структурного, операційного і проблемного.

Досліджено, що при розробці програм із практичної підготовки соціальних працівників чітко формулюються освітні цілі та детально визначаються критерії успішної діяльності. Посилення вимог до укладання програм практики (пол. силабусів) із переліком освітніх ефектів, результатів навчання (знання, уміння, соціальні компетентності) сприяє ефективному контролю за їх виконанням і аналізом результатів. Завдання практичної підготовки соціальних працівників у вищій школі Польщі полягає у демонстрації найкращих зразків професійної діяльності на прикладі оптимального вирішення типових завдань новаторського, нестандартного розв'язання соціальних проблем у процесі складного подолання професіоналом певних негараздів, а також у виробленні власного професійного стилю і пізнанні себе як людини, що здатна професійно вирішувати проблеми людей. Визначено місце практикуючих і запропоновано рекомендовані об'єкти для проходження практики. Ними можуть бути: центри соціальної допомоги, центри підтримки сім'ї, регіональні центри соціальної політики, будинки соціального забезпечення, спеціалізовані консультаційні центри (у тому числі сімейні), центри догляду та опіки (невідкладна допомога, дитячі будинки), центри усиновлення та опіки, центри підтримки (наприклад, будинки самопомоги), центри кризових інтервенцій, громадські центри, засоби для бездомних та залежних людей, інститути ринку праці (бюро праці, агентства зайнятості тощо), виправні установи, притулки для неповнолітніх, центри дослідження громадської думки, спеціальні та інтеграційні засоби для дітей та дорослих, центри для іноземців, охорона здоров'я, правосуддя, хоспіси, неурядові організації тощо. Для того, щоб дати студентам можливість реалізувати проходження практики у Поморській академії у Слупську (РА) підписано угоди з відповідними установами. Такий досвід практикується у вищій школі Польщі, а також у вітчизняних вишах.

Досліджено, що, крім запропонованих інституцій, існує можливість стажування в рамках реалізованих проєктів для Інституту соціології та соціальної роботи. Студенти кафедри соціології та Інституту соціальної роботи РА в Слупську обирають місце стажування за такими *критеріями*: сфера навчання, уподобання та інтереси, а також плани, пов'язані з майбутньою кар'єрою. Практичне навчання студентів спеціалізації «Соціальна профілактика та ресоціалізація» Інституту (IPSiR) Варшавського університету (WU) на практиці може здійснюватись у господарських одиницях, органах державного управління, органах місцевого самоврядування, соціальних установах, навчальних закладах, охороні здоров'я, культурі, науково-дослідних установах, у тому числі в установах профілактики та реабілітації, в'язницях, поліції, навчальних закладах, центрах

соціального забезпечення, центрах, що опікуються наркозалежними, центрах для іммігрантів або інших організаційних підрозділах (установах/компаніях), якщо розміщення студента буде узгоджуватися з профілем вивчення і прийняття на стажування [2; 12].

Виявлено, що під час практичного навчання застосовуються активні методи навчання, особливо імітаційні та діяльнісні (навчання в «команді»). Однаково важливими є набуття навичок і засвоєння ціннісних основ роботи студента. Оцінка здійснюється на основі критеріїв компетентності. Студент працює під безпосереднім наглядом і контролем керівника практики. Наголос робиться на теорії практичного навчання та інтерактивній взаємодії викладача зі студентом у Вармінсько-Мазурському університеті в Ольштині (WMU) (Табл. 1).

Підкреслимо, що в останні роки модель практичного навчання набуває дедалі більшого поширення і вважається найбільш ефективною при суб'єкт-суб'єктній взаємодії викладача і студента. Інтеграція теоретичної та практичної підготовки соціальних працівників у вищій школі Польщі досягається завдяки: співпраці закладів освіти й агентства; спільній розробці навчальних планів; проведенню семінарів для керівників практики на базі університету; поділу навчального тижня на аудиторні заняття та відвідування агентства; проходженню практики паралельно з вивченням теоретичних курсів; початку практики тільки після вивчення курсів «Вступ до соціальної роботи», «Вступ до соціології», «Етика і цінності соціальної роботи».

Таблиця 1

**Співпраця практиканта з викладачем під час практики
у вищій школі Польщі
(на прикладі WMU, напрям: Соціальна робота, бакалавр)**

Модулі практики	ECTS	Форми роботи	Години
Модуль практики: безперервна практика 1	1,5	1) Контактні години з викладачем: • участь у практичних вправах; • консультації. 2) Самостійна робота студента: • підготовка до колоквиумів; • підготовка до практики; • підготовка до мультимедійної презентації.	17 15 2 20,5 10 5,5 5
Модуль практики: професійна практика 1	7	1) Контактні години з викладачем: • консультації. 2) Самостійна робота студента: • підготовка документації до практики; • участь у професійній практиці.	2 2 173 13 160
Практичний модуль: безперервна практика 2	2	1) Контактні години з викладачем: • участь у практичних вправах; • консультації. 2) Самостійна робота студента: • підготовка до практики; • підготовка контрольних занять;	32 30 2 18 5 5

		• вибір форм самовдосконалення / саморозвитку особистості.	8
Практичний модуль: проміжна (безперервна) практика 3	2	1) Контактні години з викладачем: • участь у практичних вправах • консультації. 2) Самостійна робота студента: • підготовка до колоквиумів; • підготовка до практики; • підготовка до мультимедійної презентації.	32 30 2 18 7,5 5,5 5
Практичний модуль: професійна практика II	7	1) Контактні години з викладачем: • консультації 2) Самостійна робота студента: • завершення професійної практики; • підготовка документації.	2 2 173 160 13

Аналіз навчальних планів і програм підготовки у вищій школі Польщі дозволяє відзначити, що в Інституті педагогіки та соціальної роботи РА у Слупську за напрямом підготовки «Соціальна робота», із спеціалізації «Соціальна робота в соціальному забезпеченні» студенти проходять такі види практик: *безперервна практика з методології соціальної роботи* (V семестр) (*Praktyka śródroczna z metodyką pracy socjalnej*) та *безперервна (професійна) практика* (II, IV, VI/I, II, IV, VI семестри) (*Praktyka ciągła (zawodowa)*). Для проходження майбутніми соціальними працівниками видів практик в Інституті педагогіки та соціальної роботи РА в Слупську розроблено положення, яке визначає вимір, правила та форма професійної практики. У вимогах зазначено, що стажування може проходити в організаційних одиницях державної влади та органів місцевого самоврядування, соціальних установах, суб'єктах господарської діяльності, науково-дослідних центрах, навчальних закладах, закладах охорони здоров'я та культури, дослідницьких установах, місцевих ЗМІ та інших організаційних одиницях, якщо характер студентських стажувань буде узгодженим із галуззю навчання. Також зазначено, що стажування може відбуватися в рамках реалізованих програм Європейського Союзу, іноземних бірж, спрямованих на студентів. Студенти денної / заочної форми навчання можуть зайнятися професійною практикою в установах / компаніях, які вони обирають, відповідно до профілю сфери навчання та кількості навчальних годин, передбачених у навчальному плані.

Динаміка розвитку практичного компонента професійної підготовки соціального працівника представлена в обов'язковому діапазоні регламенту практики. Законодавчо визначено *діапазон практичних навичок* (практики) (240 годин), який передбачає засвоєння таких умінь, як: 1) активна участь у заходах, що проводяться в установах, на основі укладених угод з представниками установ (інституцій); 2) взаємодія з працівниками соціального закладу; 3) налагодження контактів з клієнтами соціальної служби; 4) розпізнання проблеми клієнтів соціальної служби на мікро-, мезо-, макрорівнях; 5) встановлення контактів з особами та сім'ями, які користуються соціальною допомогою, яка надається установами; 6) співпраця у визнанні, задоволенні та активізації індивідуальних та соціальних потреб людей та сімей, які потребують

соціальної підтримки; 7) зібрання матеріалів для розробки та впровадження соціальних проектів [7].

Розглядаючи професіоналізм соціального працівника з точки зору єдності теорії і соціально-практичного досвіду, ми звернули особливу увагу на становлення професійної зрілості соціального працівника, коли єдність діяльності й особистості найбільш повно проявляється у професійних вміннях та формується на рівні компетентностей. Досліджено, що основним вмінням після проходження професійної практики має бути здатність студента зібрати матеріали, необхідні для написання і реалізації *соціальних проектів*. Робота над соціальними проектами майбутніх соціальних працівників корелюється із діючими програмами соціального забезпечення та регіональними потребами у дослідженні та необхідності презентації актуальних соціальних проблем у регіоні. На сьогодні у Республіці Польща діють популярні програми соціального забезпечення: «Родина 500+», «Програма малюк», «Сеньйор ВІГОР (Senior-WIGOR)», «Карта великої родини».

Студентська практика майбутніх соціальних працівників IPSiR UW призначена, зокрема, для: розширення знань у сфері соціальної профілактики та ресоціалізації, здобутих під час навчання та розвитку навичок її використання, особливо навичок, набутих у сфері спеціалізації студента, ознайомлення зі специфікою професійного середовища, формування спеціальних професійних навичок, пов'язаних безпосередньо з місцем, де проходить стажування, формування навичок ефективного спілкування в організації, співпраці з іншими фахівцями, що працюють у міждисциплінарній команді, ознайомлення з функціонуванням організаційної структури, правилами організації роботи та розподілу компетенцій, процедур, процесу планування роботи, контролю, підвищення здатності організувати власну роботу, командну роботу, ефективно управління часом, сумлінність, відповідальність за завдання, удосконалення навичок використання іноземної мови в професійних ситуаціях [12].

Встановлено, що ефективність практичної підготовки майбутніх соціальних працівників значною мірою залежить від рівня підготовки і професійної компетентності *координатора (керівника) практики*, що регулюється комплексом заходів у вищій школі Польщі. Зокрема, у загальних положеннях Католицького Університету Яна Павла II в Любліні (KUL) визначено наступні визначення щодо впровадження практики студентів [8]:

1) Практика (*praktyka*) – це діяльність, що виконується студентом в обраному приймаючому закладі, що дозволяє досягти запланованих результатів навчання, реалізованих у певному часі та вимірі.

2) Практикант (*praktykant*) – це студент першого циклу навчання, другого циклу навчання або однорідних магістерських досліджень зобов'язаний впроваджувати практики, що впливають з навчальної програми підготовки або практику, на додаток до розширення їх кваліфікації.

3) Координатор практики факультету (*wydziałowy koordynator praktyk*) – співробітник факультету, який призначається проректором із практики на прохання декана координувати та контролювати діяльність, пов'язану з проведенням стажування на факультеті.

4) Опікун практики (*opiekun praktyk*) – викладач, що здійснює дидактичні заняття, призначений деканом для здійснення стажування студентами в галузі

навчання або спеціалізації (у випадку невеликої кількості студентів, які проходять стажування на факультеті, координатор факультету стажування).

5) Наставник (ментор) студентів (*mentor praktykanta*) – особа, призначена приймаючою установою, відповідальна за організаційний та предметний нагляд за впровадженою практикою відповідно до передбачуваних результатів навчання.

Аналіз наукових джерел, спостереження на практиці дозволяють відзначити, що усвідомлення своїх можливостей, потенціалу, професіоналізму й відповідальності є, на наш погляд, основним здобутком і результатом практичної підготовки майбутніх соціальних працівників, найважливішою умовою ефективності їх майбутньої професійної діяльності. Так, *обов'язкові практики у KUL (Praktyki zawodowe, § 15)*, зокрема, студентські стажування, є невід'ємною частиною навчальної програми підготовки соціального працівника, яка реалізується в обраному приймаючому закладі, бізнес-профіль якого дозволяє досягти передбачуваних результатів навчання. Правовою основою для організації та проведення практики є статті із закону 2004 р. [art. 166 ust. 2 i ust. 3 oraz art. 189 ust. 2 pkt 2 Ustawy]. Важливо відзначити, що робота студента за фахом, стажування, добровільна служба, а також економічна діяльність (включаючи п. 5, положення §11) можуть розглядатися як проходження практики за оцінкою опікуном діяльності студента у відповідності до змісту та виду певної спеціальності. Основною метою професійної практики соціальних працівників KUL є розширення знань, набутих під час навчання, і розвиток навичок його практичного використання. Для прикладу, студент IPSiR UW першого циклу повинен пройти курс практичного навчання, що впливає з освітніх стандартів або окремих положень щодо індивідуальної професійної кваліфікації – не менше 60 годин на денній та заочній формах навчання та 40 годин на заочній формі навчання, для якої він отримує кредит і 4 бали ECTS [12].

Положенням проходження практики (на прикладі KUL) чітко визначено права та обов'язки приймаючої установи для проходження практики. Студентські стажування за фахом «Активізація та соціальні інновації» (дослідження першого циклу) у WU проходить як курсова професійна підготовка. Метою стажування є ознайомлення з їхньою діяльністю та здобуття кваліфікації, що дозволяє їм здійснювати професійну діяльність, пов'язану зі спеціалізацією після закінчення навчання. Їх завданням є ознайомлення студентів із практичними аспектами підготовки і реалізації проектів соціальної активізації та соціальних інновацій. Вони відбуваються в установах, які за допомогою інноваційних методів будують мережі, соціальні партнерства, сприяючи побудові інклюзивного суспільства.

Досліджено, що особлива увага досвіду організації практики в KUL належить практичному навчанні викладачів та підвищенні їхньої кваліфікації (педагогічні практики) (*Praktyki nauczycielskie (pedagogiczne) (§ 18)*). Так, на законодавчому рівні закріплено положення про те, що підготовка викладачів є невід'ємною частиною освітнього процесу як складової педагогічної спеціалізації та підлягає обов'язковому проходженню.

Метою *навчальної педагогічної практики* є, зокрема: набуття знань, умінь і компетенцій, пов'язаних із дбайливою, навчальною та дидактичною роботою; групового управління та діагностики індивідуальних потреб студентів; набуття психолого-педагогічних знань, а також дидактичних умінь із педагогічною реальністю у сфері практичної діяльності; допомога студентам у процесі самовизначення (§ 19). Умови звільнення від всієї або частини педагогічної

практики викладені в правилах практики (§ 21, § 22). Детальні завдання та обов'язки викладені в Правилах практики (§ 18, абз. 3) [8].

Важливо відзначити, що положенням РА в Слупську, як і в інших ЗВО Польщі, регламентуються умови проходження *професійного навчання під час практики*, що підтверджує тенденцію практичної спрямованості освітнього процесу у вищій школі Польщі. У WU педагогічна практика та отримання педагогічної кваліфікації передбачає: а) проходження 120 годин у методичних класах (факультети IPSiR); б) проходження 150 годин педагогічної практики в установах Міністерства національної освіти (школи, дитячі садки, MOW, MOSW). Спеціалізація здійснюється за інноваційною формулою лабораторії соціальних інновацій у співпраці з досвідченими аніматорами та новаторами, зокрема від глобальної організації соціальних інноваторів Ашоки та Центру підтримки місцевої активності (CAL) (Opiekun praktyk: dr Katarzyna Rychlicka-Maraszek).

Особливістю підходів до організації та проведення практики в KUL, як і в інших польських вишах, є чіткість визначення прав та обов'язків університету (Prawa i obowiązki uniwersytetu) та відповідальних структурних підрозділів і осіб. Для відповідальних визначено та диференційовано обов'язки: декана факультету (Obowiązki Dziekana Wydziału), координатора факультету практик (Obowiązki Wydziałowego Koordynatora Praktyk), опікуна практиканта (Obowiązki Opiekuna Praktyk), деканату (Obowiązki Dziekanatu), відділу освіти (Obowiązki Działu Kształcenia), бюро кар'єри (Obowiązki Biura Karier), відділу міжнародного співробітництва (Obowiązki Działu Współpracy z Zagranicą). Досвід WU визначає для проходження стажування студентами, майбутніми соціальними працівниками, програма та дата повинні бути узгоджені з керівництвом практики з професійного відділу випускників (Pełnomocnikiem ds. praktyk, a z Biura Zawodowej Promocji Absolwentów), отримати направлення на практику [8]. Досліджено, що наставник (опікун) практики бакалаврів соціальної роботи призначається з числа магістрів (WMU в Ольштині, WU у Варшаві, UMCL в Любліні). Зокрема, наставник (опікун) практики (стажування) призначається начальником відділу соціології та соціальної роботи ПА у Слупську. Наставник відповідає за нагляд, організацію та проведення практики. У 2018 році керівником практики є М. Марашкевич (mgr. Maciej Maraszekiewicz). Важливо зауважити, що до складання програм проходження практик бакалаврів долучаються теж магістри соціальної роботи [1, с. 185–188]. Такий досвід можна запровадити у підготовці соціальних працівників в Україні.

Сучасна трансформація системи професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у Польщі забезпечена на факультеті педагогіки і психології Державного університету ім. Марії Склодовської-Кюрі в Любліні (UMCL). Особливістю професійної підготовки є те, що майбутні соціальні працівники, студенти різних курсів одного факультету проходять підготовку за різними навчальними планами і навіть за різними напрямками. У змісті роботи нового освітнього напрямку навчання – «Соціальна робота» – студентам I-го курсу до вивчення запропоновано дві спеціалізації: «Профілактика у суспільстві» (Profilaktyka społeczna) та «Неповносправність у середовищі» (Niepełnosprawność u środowisku). Водночас на III-му, IV-му та V-му курсах (II-го курсу немає) також проходить підготовка майбутніх соціальних працівників, але в рамках напрямку «Педагогіка» за спеціальністю «Соціальна допомога і соціальна робота» на двох спеціалізаціях: «Робота з сім'єю» (Praca z rodziną) і «Ринок праці та консультування» (Rynek pracy i

doradztwo zawodowe). Щодо практичної підготовки, варто зауважити, що обов'язковим для студентів є проходження восьми тижнів неперервної практики в закладах соціальної роботи (4 рази по 2 тижні з відривом від навчання, 4 кредити ECTS). Навчальний план включає рекомендації щодо місць проходження практики. Після II-го семестру рекомендовано проходити практику в осередках допомоги сім'ї, будинках одиноких матерів; після III-го – в будинках престарілих, дитячих будинках, у закладах, що надають термінову підтримку дітям у складних життєвих ситуаціях, закладах для бездомних; після IV-го – у громадських неурядових організаціях, центрах зайнятості, біржах праці, закладах посередництва з працевлаштування; після V-го – у центрах кризового втручання, закладах терапії [3], про що говорить наскрізність і логічна послідовність цілей з метою розвитку професійних компетентностей майбутніх фахівців.

Системно-структурний аналіз програм проходження майбутніми соціальними працівниками видів практик дозволяє відзначити, що у польських закладах освіти простежуються відмінності у видах практик, термінах і тривалості проведення. Особливої актуальності у цьому контексті набуває питання гармонізації теоретичного і практичного складників підготовки майбутніх фахівців, подальшої розробки засад практичного навчання студентів, зорієнтованості на формування професійних умінь і навичок, стійкої мотивації майбутньої професійної діяльності. У теорії та на практиці висловлюється думка, що професійна підготовка буде успішною, якщо здійснюватиметься згідно з моделлю неперервної практичної підготовки, зміст і логіка якої обумовлені функціональним призначенням майбутнього фахівця та за наявності таких організаційно-педагогічних умов, як: організація єдиної неперервної практичної підготовки майбутніх соціальних працівників (бакалавр, магістр, доктор); координація практичної підготовки (вищий заклад освіти – установа (заклад) соціальної і соціально-педагогічної сфери); наявність ділових контактів організаторів практики з працівниками соціальної сфери; залучення студентів до волонтерської діяльності; формування корпусу супервізорів.

До прогресивних тенденцій варто віднести мобільність і варіативність можливостей майбутнього соціального працівника щодо проходження практики. Згідно із правилами KUL (§ 23), студент може пройти необмежену кількість стажувань під час навчання, щоб отримати досвід роботи та набути практичні навички. Необов'язкові позакласні заняття також можуть бути впроваджені в дослідженнях третього циклу навчання. Пропозиція позакласних заходів створює можливість набуття досвіду в різних сферах, наприклад, у наступних відділах: продаж, обслуговування клієнтів, фінанси, бухгалтерський облік, юридичні послуги, IT, адміністративні послуги, управління персоналом, маркетинг, навчання, логістика, контроль, аудит тощо. Листи пропозицій розміщені на веб-сайті відділу кар'єри KUL. Порядок укладення договорів про позапрофесійну практику в Польщі та за кордоном визначається додатковими правилами та зразками [KUL § 25].

Досліджено, що загалом характерними рисами магістерської підготовки соціальних працівників у Польщі є спеціалізований характер теоретичного навчання і практичної підготовки, різноманітність видів спеціалізації, варіативність навчальних програм і орієнтація на вимоги практичної соціальної роботи в країні. У підготовці магістрів соціальної роботи визначено основні знання, уміння та компетенції до майбутньої професійної діяльності. У

регламенті практики KUL відзначені особливості проведення *надобов'язкових практик* (*praktyki nadobowiązkowe*). Важливо підкреслити, що вони мають професійний характер; організовуються з метою отримання студентом практичних навичок, необхідних роботодавцям; характеризуються високою гнучкістю (дата, тривалість і погодинна практика залежить від приймаючої установи); може проходити протягом навчального року, зокрема в періоди без педагогічної діяльності в Польщі та за кордоном; триває від 3 тижнів до 6 місяців.

Результати проходження безперервної практики з методологією соціальної роботи майбутнього соціального працівника (знання, уміння та соціальні компетенції) проводяться за шкалою оцінювання та підраховуються остаточні бали та підсумкова оцінка з модульного кредиту даного виду практики відповідно до правил : 3,0 – 3,24 задовільно (3,0); 3,25 – 3,74 достатньо з плюсом (3,5); 3,75 – 4,24 добре (4,0); 4,25 – 4,74 – добре з плюсом (4,5); 4,75 – 5,0 дуже добре (5,0). Отже, порівнюючи шкали оцінювання практики в РА в Слупську із оцінюванням у WMU в Ольштині, спостерігаємо єдність у модульному підході до оцінки, комплексному оцінюванні знань, умінь і соціальних компетентностей, лише розбіжності в уточненні граничних меж балів оцінки [2; 5; 12].

Зауважимо, що у більшості вишів Польщі негативна оцінка будь-якої форми занять не надає підстави для позитивної остаточної оцінки для практиканта за результати практики. У ході академічної освіти майбутні фахівці набувають компетенції, необхідні для розуміння й інтерпретації процесів допомоги, соціальної інтеграції та активізації окремих осіб і груп, котрі перебувають під загрозою ізоляції в умовах, що змінюються, і професійні навички, необхідні для проведення спеціалізованих заходів у підтримці установ соціальної допомоги.

Практичне навчання майбутніх соціальних працівників у вищій школі Польщі моделюється із застосуванням європейського досвіду через ПРАКТИКИ в ЕРАЗМУС + (*PRAKTYKI W RAMACH PROGRAMU ERASMUS+*). Зокрема, при підготовці соціальних працівників у KUL на законодавчому рівні закріплена процедура стажування в рамках програми Erasmus + (§ 26) з метою надання студентам можливості пройти практичне навчання на підприємстві або в іншій установі за кордоном (у країнах Європейського Союзу) та пройти стажування, безпосередньо пов'язане з предметами, які готуються до виконання певної професії. Такий вид практики адресований студентам усіх рівнів навчання, а також випускникам (так звані недавні випускники). Зазначено, що стажування повинно бути завершене не пізніше, ніж за 12 місяців після закінчення навчання. Тривалість стажування від 3 до 5 місяців (протягом одного навчального року). Аналогічно стажування студентів IPSiR UW спеціалізації «Соціальна профілактика та ресоціалізація» теж може проводитися в рамках реалізованих програм Європейського Союзу, іноземних обмінів, спрямованих на студентів, відповідно до профілю галузі навчання, після попереднього схвалення співробітника практики [2; 3; 5; 8; 12]. Підсумовуючи окремі аспекти практичного навчання на практиці соціальних працівників у Польщі, зазначимо, практика значно розширює професійну компетентність майбутніх соціальних працівників і відкриває можливості для здійснення власного вибору майбутнього місця праці в соціально-педагогічній сфері. Власне, на думку керівників, які забезпечують науково-методичний супровід, результати практики і віддзеркалюють рівень підготовленості студентів до майбутньої професійної діяльності.

Отже, за результатами проведеного дослідження, до *організаційно-педагогічних умов організації та змісту практичної підготовки* соціальних працівників на практиці у Польщі слід віднести: законодавче регулювання загальних засад проходження практик та стажування у польських університетах (положення, регулятори, засади) та розміщення їх на сайті вишу в Інтернет-доступі для учасників освітнього процесу; відведення значної частини навчального навантаження (від 40 % до 60 %) в обов'язковий обсяг на організацію практики студентів безпосередньо на робочому місці; неперервність практичного спрямування освітнього процесу підготовки майбутніх соціальних працівників із практичним навчанням через досвід на практиці; чіткість, визначеність та доступність в мережі сайту вишу програм кожного виду практики (силабусів) – обов'язкової та надобов'язкової, професійної та безперервної тощо; конкретність вимог до змісту, форм, методів та засобів розвитку соціальних компетентностей у майбутнього фахівця соціальної сфери під час практики; відповідність модулів програм практичного навчання на практиці за Рамковою програмою до кваліфікації соціального працівника: знання, вміння, соціальні компетенції; варіативність пропозицій місць проходження практики для студентів та запропоновані контактні листи на інформаційних стендах кафедр соціальної роботи (педагогіки) ЗВО; мобільність та інформативність щодо зразків і форм планування та звітності за результатами проходження практики на сайті вишу; забезпеченість засобів перевірки виконання модулів практикантами через електронну мережу у залежності від форми навчання та можливостей студента (стаціонарна, заочна, дистанційна тощо); регламентованість контактних годин та форм роботи викладача зі студентом із кожного виду практики; визначеність форм самостійної роботи студента до видів практик із часовими вимірами; забезпеченість супроводу практичної підготовки майбутніх соціальних працівників на практиці (контактні години, самостійна робота, література до сидабусів (програм) практики тощо); узгодженість процедури управління та контролю за індивідуальними програмами проходження студентами практики та інформованість про заходи на сайті університету; урегульованість призначення відповідальних для проходження студентом практики: координатора (для бакалаврів, в основному, це магістри), наставника, представника із установи проходження практики та керівника із управління кар'єрного бюро.

У процесі наукового дослідження встановлено, що у багатьох наукових працях і в окремих експериментах досліджено шляхи використання всіх стадій практики для формування індивідуального стилю роботи майбутнього фахівця, прискорення його професійної адаптації, появи навичок творчості і потреби в неперервному самовдосконаленні. На жаль, організація цієї ланки підготовки соціальних працівників і запровадження інновацій лімітуються у Польщі (як і в Україні) скороченням фінансування вищої освіти.

За результатами дослідження ми дійшли висновку, що практичний компонент програми професійної підготовки майбутніх соціальних працівників в Україні повинен ґрунтуватися на ознайомленні студентів із європейськими формами, методами та прийомами роботи, а також залученні їх до безпосередньої та неперервної практичної діяльності під керівництвом досвідчених наставників і керівників-консультантів. Перспективи розвитку дослідження вбачаємо у виявленні напрямів взаємодії закладів освіти з роботодавцями та іншими соціальними партнерами у процесі професійної підготовки та проходження видів практик майбутніми фахівцями соціальної роботи у Польщі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бенера В. Є., Шевченко Ж. М. Соціальна робота у Республіці Польща : *навчально-методичний посібник*. Кременець : ВЦ КОГПА. 2019. 248 с.
2. Варшавський університет (м.Варшава, Польща) [Назва з екрану]. URL: sumdu.edu.ua/images/stories/gen_info/structure (Дата звернення: 15.01.2014).
3. Державний університет ім. Марії Склодовської-Кюрі в Любліні. Факультет педагогіки і психології (Люблін, Польща). [Назва з екрану]. URL: <https://umcs.lublin.pl>.
4. Новацка У. Організація педагогічних практик студентів математично-природничого відділу вищої педагогічної школи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04. Київ, 2002. 24 с.
5. Факультет Суспільних Наук (Wydział Nauk Społecznych) Кафедра суспільної педагогіки (Katedra Pedagogiki Społecznej) Вармінсько-Мазурського університету в Ольштині [Назва з екрану]. Режим доступу : <http://wns.uwm.edu.pl/ps>
6. Kwiatkowska H. Kierunki przemian funkcji zawodowych nauczyciela / H. Kwiatkowska. *Ruch Pedagogiczny*. Warszawa, 1990. № 1-2. S. 13–23.
7. Kwalifikacje pracowników socjalnych wskazane ustawą z dnia 12 marca 2004 roku o pomocy społecznej (tekst jedn. Dz. U. z 2013 r. poz. 182, z późn. zm.) oraz ustawą z dnia 16 lutego 2007 r. o zmianie ustawy o pomocy społecznej (Dz. U. Nr 48, poz. 320). URL: <https://www.portaloswiatowy.pl/bezpieczenstwo-w-szkole/ustawa-z-dnia-12-marca-2004-r.-o-pomocy-spoecznej-tekst-jedn.-dz.u.-z-2018-r.-poz.-1508-9735.html>
8. Organizacja praktyk Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II. URL: <https://www.kul.pl/praktyki,18510.html>
9. Przedsiębiorczość społeczna a praca socjalna. Nowa Praca Socjalna. Autorzy: Tomasz Barszczewski, Wojciech Duranowski, Magdalena Omen, Olga Pankiv, Agnieszka Rymsza. Przedsiębiorczość społeczna a praca socjalna / Pedakcja naukowa: Olga Pankiv, Wojciech Duranowski. Warszawa, 2014. 200 p.
10. Teoretyczne podstawy wychowania. Teoria i praktyka w zarysie / pod. red. Jelenia Gora. Wydawnictwo Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa, 2012. S. 16-29.
11. Współczesne tendencje w pomocy społecznej i pracy socjalnej. Praca zbiorowa pod redakcją Mirosława Grewińskiego i Jerzego Krzyszковского. Skład i druk: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – Państwowego Instytutu Badawczego. Warszawa, 2011. 126 p.
12. Zasady stażu i praktyki IPSiR UW. URL : <http://www.ipsir.uw.edu.pl/studia-I-i-II-stopnia/zasady-odbywania-praktyk-w-ipsir/studia-i-stopnia---profilaktyka-spoeczna-i-resocjalizacja>

REFERENCES

1. Benera, V. Ye., Shevchenko, Zh. M. (2019). Sotsialna robota u Respublitsi Polshcha : navchalno-metodychnyi posibnyk. Kremenets: VTs KOHPA. 248 [in Ukrainian].
2. Varshavskiyi universytet (m.Varshava, Polshcha) [Nazva z ekranu]. URL: sumdu.edu.ua/images/stories/gen_info/structure (Data zvernennia: 15.01.2014). [in Ukrainian].
3. Derzhavnyi universytet im. Marii Sklodovskoi-Kiuri v Liublini. Fakultet pedahohiky i psykholohii (Liublin, Polshcha). [Nazva z ekranu]. URL: <https://umcs.lublin.pl>. [in Ukrainian].

4. Novatska, U. (2002). Orhanizatsiia pedahohichnykh praktyk studentiv matematychno-pryrodnychoho viddilu vyshchoi pedahohichnoi shkoly: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk : spets. 13.00.04. Kyiv. 24. [in Ukrainian].

5. Fakultet Cypilnykh Nauk (Wydział Nauk Społecznych) Kafedra suspilnoi pedahohiky (Katedra Pedagogiki Społecznej) Varminsko-Mazurskoho universytetu v Olshtyni [Nazwa z ekranu]. Rezhym dostupu : <http://wns.uwm.edu.pl/ps>. [in Ukrainian].

6. Kwiatkowska H. Kierunki przemian funkcji zawodowych nauczyciela / H. Kwiatkowska. Ruch Pedagogiczny. Warszawa, 1990. № 1-2. S. 13-23.

7. Kwalifikacje pracowników socjalnych wskazane ustawą z dnia 12 marca 2004 roku o pomocy społecznej (tekst jedn. Dz. U. z 2013 r. poz. 182, z późn. zm.) oraz ustawą z dnia 16 lutego 2007 r. o zmianie ustawy o pomocy społecznej (Dz. U. Nr 48, poz. 320). URL: <https://www.portaloswiatowy.pl/bezpieczenstwo-w-szkole/ustawa-z-dnia-12-marca-2004-r.-o-pomocy-spoecznej-tekst-jedn.-dz.u.-z-2018-r.-poz.-1508-9735.html>

8. Organizacja praktyk Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II. URL: <https://www.kul.pl/praktyki,18510.html>.

9. Przedsiębiorczość społeczna a praca socjalna. Nowa Praca Socjalna. Autorzy: Tomasz Barszczewski, Wojciech Duranowski, Magdalena Omen, Olga Pankiv, Agnieszka Rymsza. Przedsiębiorczość społeczna a praca socjalna / Pedakcja naukowa: Olga Pankiv, Wojciech Duranowski. Warszawa, 2014. 200 p.

10. Teoretyczne podstawy wychowania. Teoria i praktyka w zarysie / pod. red. Jelenia Gora. Wydawnictwo Karkonoska Panstwowa Szkoła Wyzsza, 2012. S. 16-29.

11. Współczesne tendencje w pomocy społecznej i pracy socjalnej. Praca zbiorowa pod redakcją Mirosława Grewińskiego i Jerzego Krzyszkowskiego. Skład i druk: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – Państwowego Instytutu Badawczego. Warszawa, 2011. 126 p.

12. Zasady stażu i praktyki IPSiR UW. URL : <http://www.ipsir.uw.edu.pl/studia-I-i-II-stopnia/zasady-odbywania-praktyk-w-ipsir/studia-i-stopnia---profilaktyka-spoeczna-i-resocjalizacja>

zhannaostap@ukr.net

Рецензент: проф. Януш Голота



УДК 376.4:37.036

DOI: 10.37835/2410-2075-2019-11-4

д. пед. н., проф. Дем'янчук О. Н.
(КОГПА ім. Тараса Шевченка)

КОМПЛЕКСНЕ ВИКОРИСТАННЯ МИСТЕЦТВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНИХ ІНТЕРЕСІВ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

У статті висвітлюються особливості пізнавальної діяльності молодших школярів із затримкою психічного розвитку; методика роботи щодо формування художньо-естетичних інтересів учнів зазначеної категорії. Акцентовується увага щодо питань виховання художньо-естетичних інтересів засобами комплексного поєднання мистецтв. Значна увага приділяється естетичному вихованню дітей, світогляд, інтереси, смаки, почуття яких хвилюють усіх, хто не байдужий до майбутньої долі нашого суспільства. На сучасному етапі застосування комплексної взаємодії мистецтв на уроках музики пов'язане з переорієнтацією навчально-виховного процесу на саму особистість учня в плані її художньо-естетичного удосконалення.

Основними умовами повноцінного розвитку художньо-естетичних інтересів є: відповідний рівень художнього розвитку дитини та розуміння нею творів мистецтва; створення позитивного емоційного ставлення до предметів естетичного циклу. Наявність цих умов створює основу для виникнення художньо-естетичного інтересу, який надалі сприятиме корекції психічного розвитку учнів зазначеної категорії. Аналізуючи наукові праці з цієї проблеми, автор визначає її основні показники, які характеризують художньо-естетичні інтереси молодших школярів. Серед них: усвідомлене прагнення і вміння учнів виділити з навколишнього естетичні об'єкти або їх естетичні властивості; емоційність сприймання естетичних і художніх цінностей (глибина і сила емоційної реакції), наявність співпереживань; схильність до занять естетичною і художньою діяльністю, характер їх протікання (зацікавленість чи байдужість, прояв самостійності в діяльності).

Передбачено, що застосування комплексної взаємодії мистецтв на уроці дасть змогу активізувати та інтенсифікувати естетичний розвиток молодших школярів із ЗПР у процесі їх навчання музики, літератури, образотворчого мистецтва та забезпечить створення необхідних дидактичних умов для нього. Перспективи комплексного підходу до уроків мистецьких дисциплін у розширенні масштабів його застосування, в організації єдиної педагогічної системи формування художньо-естетичних інтересів, побудованої на співпраці вчителя та учнів.

Ключові слова: художньо-естетичний інтерес, комплекс мистецтв, психічний розвиток.

COMPLEX USE OF ARTS IN PROCESS OF FORMATION OF ARTISTIC-AESTHETIC INTERESTS OF SCHOOLS WITH MENTAL MENTAL DEVELOPMENT

In this article peculiarities of cognitive activity of the pupils with development arrest are revealed; working procedure regarding development of aesthetic outlook of the pupils, mentioned above is highlighted in the article. The attention is focused on the issues of education of artistic and aesthetic interests by means of an integrated combination of arts. Much attention is paid to the aesthetic education of children, world outlook, interests, tastes, which feelings are of concern to all who are not indifferent to the future destiny of our society.

The researcher notes that the essence of aesthetic education is the organization of diverse artistic and aesthetic activities of students, aimed at forming their ability to fully perceive and correctly understand the beauty in art and life, to develop aesthetic concepts, concepts and tastes, as well as to develop their artistic and aesthetic interests.

Main conditions for the full development of artistic and aesthetic interests are: the appropriate level of artistic development of the child and understanding of her works of art; creating a positive emotional attitude to the objects of the aesthetic cycle. The presence of these conditions creates the basis for the emergence of artistic and aesthetic interest, which will further contribute to the correction of mental development of students of this category.

Analyzing scientific works on this problem, the main indicators, which characterize the artistic and aesthetic interests of junior pupils, are determined. Among them: a conscious desire and ability of students to distinguish from the surrounding aesthetic objects or their aesthetic properties; emotional perception of aesthetic and artistic values (depth and power of emotional reaction), the presence of empathy; a tendency to engage in aesthetic and artistic activity, the nature of their occurrence (interest or indifference, manifestation of autonomy in activity).

Proceeding from the analysis of the state of development of the problem and relying on the noted theoretical generalizations, the author determines the artistic and aesthetic interest as a selective orientation of the individual to the knowledge of art precisely under the influence of his emotional attractiveness, which is expressed in the emotional pursuit of artistic and creative activity and the need for aesthetic pleasure.

At the present stage, the use of integrated interaction of arts in music lessons is connected with the reorientation of the educational process to the student's personality in terms of her artistic and aesthetic improvement. It is envisaged that the use of integrated interaction of arts in the classroom will enable to intensify and intensify the aesthetic development of junior pupils with the LRR in the process of teaching them music, literature, fine arts, and will provide the necessary pedagogical conditions for him. Prospects of an integrated approach to the lessons of artistic disciplines in expanding the scope of its application, in the organization of a unified pedagogical system for the formation of artistic and aesthetic interests, built on the cooperation of teachers and students.

Key words: aesthetic outlook, the range of arts, cognitive activity.

Відповідно до Національної доктрини розвитку освіти в Україні у ХХІ ст., Державної національної програми «Освіта» («Україна ХХІ ст.») величезного значення набуває забезпечення художньо-естетичної освіченості та вихованості особистості,

залучення її до духовної культури. Чільне місце тут належить мистецтву. Його роль у формуванні особистості є винятковою внаслідок найбільшої сили впливу на емоційний світ людини.

Розбудова національної школи в Україні на основі повного відродження духовного життя народу, вільного розвитку літератури, мистецтва і всієї багатовікової української культури зумовлює новий підхід до народної освіти. Історичний досвід поколінь, творча спадщина діячів національної, вітчизняної і світової культури, сподвижників мистецтва становить нині всенародну скарбницю. Значна увага приділяється естетичному вихованню дітей, світогляд, інтереси, смаки, переконання, почуття яких хвилюють усіх, хто не байдужий до майбутньої долі нашого суспільства.

Питання виховання художньо-естетичних інтересів засобами комплексного поєднання мистецтв, яке складає «неперевершену школу почуттів» (Л. С. Виготський), є недостатньо вивченим та розробленим. Але разом із тим, воно є додільним саме в процесі інтелектуального розвитку молодшого школяра із затримкою психічного розвитку, оскільки використання мистецтв у комплексі розширює можливості художнього сприймання ним творів, починає зароджуватися розуміння взаємозв'язку різновидів мистецтва та виконує компенсуючу функцію у його естетичному розвитку.

Проблема формування художньо-естетичних інтересів у дітей із затримкою психічного розвитку спеціально не розроблялася у корекційній педагогіці. Однак питання про вплив музики на дитину давно цікавило дослідників, які займалися проблемою естетичного виховання дітей з обмеженими інтелектуальними можливостями (Е. Сеген, Ж. Демор І. В. Дмитрієва, В. М. Синьов, В. Б. Побрейн). При цьому ми виходимо з таких міркувань: щоб сформувати в учнів із ЗПР здатність сприймати та оцінювати прекрасне в мистецтві, потрібно розвинути інтерес до предметів художньо-естетичного циклу. Це позитивно вплине на їх емоційно-вольову сферу, сприятиме підвищенню їх пізнавальної активності.

Щодо мети, варто зазначити про те, що у педагогічній теорії та шкільній практиці загальний стан естетичного виховання не відповідає сучасним вимогам. Однак у молодшому шкільному віці воно має особливе значення, оскільки є не лише засобом формування ставлення до дійсності, а й одночасно засобом морального і розумового виховання.

Естетичне виховання є важливою складовою всебічного гармонійного розвитку особистості. Спостерігаючи прекрасне, людина не може залишатись байдужою. Під час естетичного сприймання виникають певні емоції. Тому завдання естетичного виховання полягає у створенні умов, які б сприяли формуванню емоційної сфери учнів. Адже багатство емоційної сфери людини свідчить про стан її духовного світу.

Одним із напрямів естетичного виховання є формування художньо-естетичних інтересів. Оскільки цей процес здійснюється за допомогою мистецтва, він має на меті вивчення й прилучення учнів до різних його видів – літератури, музики, живопису. Вони мають подібні риси. Найголовнішою з них є та, що вони відображають у вигляді художніх образів навколишню дійсність, природу, суспільні явища. Навчити дітей любити і розуміти справжнє мистецтво, виховувати на його кращих творах їхній світогляд, навчити умінням і навичкам у галузі мистецтва (виховання емоційного відгуку на художні твори, здатність розуміти зміст на відповідному для їхнього віку рівні, сприймати виражальні засоби мистецтва: колір, тембр, мелодію) є основними його завданнями.

Сутність естетичного виховання полягає в організації різноманітної художньо-естетичної діяльності учнів, спрямованої на формування у них здатності

повноцінного сприйняття і правильного розуміння прекрасного в мистецтві та в житті, на вироблення естетичних уявлень, понять та смаків, а також на розвиток у них художньо-естетичних інтересів.

Основи художнього виховання закладаються на уроці. Уроки з читання, музики та візуального мистецтва при правильній методиці дають перші знання дітям із затримкою психічного розвитку про твори мистецтва. Так, емоційні переживання, викликані виразним читанням літературного твору на уроці, створюють в учнів інтерес до читання; оволодіння навичками живопису, прищепленими на уроках образотворчого мистецтва, прилучає дітей до художнього оформлення класу чи школи (Н. Г. Морозова та ін.).

Питання виховання інтересу до музики, захопленості нею є однією з фундаментальних проблем, піднятою В. О. Сухомлинським. Зробити спілкування з музикою духовною потребою учнів, навчити дітей розуміти музику – це означає насамперед збудити до неї інтерес. Відомий педагог вважав, що музичні заняття потрібно будувати на інтересі: «Джерело бажання вчитися – у самому характері дитячої розумової праці, в емоційному забарвленні думки, в інтелектуальних хвилюваннях» [14, с. 68]. Музика збуджує фантазію дитини, поглиблює уявлення про предмети і явища. «Без музичного виховання, неможливий повноцінний розумовий розвиток учня», – писав він [14, с. 66].

Художній інтерес митця у конкретній формі відбиває типові явища навколишньої дійсності. Це емоційне та активне захоплення, тому що в ньому виражено ставлення художника до явища, ним зображеного. Мистецтво своєю образністю активно впливає на свідомість, почуття, волю людей і відіграє величезну роль у житті суспільства. Всі його види і жанри мають велике значення в естетичному вихованні. Саме тому виховання засобами мистецтва завжди є привабливим та дієвим [5, с. 63].

Формування художньо-естетичних інтересів є одним із напрямів естетичного виховання. Вони відображають ставлення до музичного мистецтва, спонукають до розвитку пізнавальної діяльності, естетичних смаків.

Поняття художнього в сучасних естетичних дослідженнях і мистецтві недостатньо визначене. Багато сучасних дослідників сходяться на думці, що загальне поняття естетичного та художнього ще не сформувалося на основі єдиної наукової концепції, але людство створює художньо-естетичну культуру і оцінює її не одне тисячоліття. М. В. Гончаренко виділяє два чинники художнього, які тісно пов'язані між собою. Перший зумовлений інституціоналізацією мистецтва в певних організаційних формах. Тобто художнє складає частину соціального простору-часу, межа якого відмічена встановленими знаками. Другий чинник – суспільна та індивідуальна свідомість, галузь активного, творчого сприймання мистецтва [2, с. 6-9].

Сутність художнього подвійна і суперечлива. По-перше, це специфічна сутність художнього ставлення, яку дослідник повинен мислити до визначення властивостей художності реальних творів. По-друге, художнє є категорією художнього мислення та ідеєю діяльності, яка дозволяє переходити людині за межу існуючого [2, с. 15].

Художньо-творча діяльність – дуже складна категорія, яка є активним джерелом художньо-естетичного виховання особистості. Саме діяльність розкриває широкі можливості духовного збагачення особистості, пізнання навколишнього світу через художні образи. Оскільки інтерес є невід'ємною частиною діяльності, дуже важливо вивчати художньо-естетичні інтереси у взаємозв'язку з художньою діяльністю, що сприяє їх закріпленню та подальшому розвитку. Діяльність, яка спонукається

художньо-естетичним інтересом, проявляється в різних формах, внаслідок чого набуває різної емоційної структури.

На думку Ф. М. Гусейнової, інтерес до художньої діяльності різко знижується в плані вільної творчості дітей. Це зниження відбувається через втрату інтересу до самостійного малювання, ліплення, співу і т. п. Це пов'язано з появою у дітей критичного ставлення до власної, не завжди вдалої творчості. Зате сприймання справжнього мистецтва – слухання музики, перегляд картин, відвідування театру чи кіно – набуває дедалі більшого значення в житті школяра і дедалі більше його цікавить.

Як показують дослідження вчених [6, с. 23], найбільший інтерес учні проявляють до рідної мови, а до малювання, співу, праці – інтерес їх знижується з року в рік.

На сьогодні поняття «художньо-естетичний інтерес» ще не отримало чіткого наукового обґрунтування, оскільки недостатньо розроблений його теоретичний аспект. Тому в дослідженні виходимо з інтелектуально-емоційно-вольової характеристики інтересу, враховуючи при цьому висловлену С. Л. Рубінштейном і поглиблену його послідовниками (О. Г. Ковальов, П. І. Іванов) думку про те, що в структурі інтересу важливу роль відіграє усвідомлення життєвої важливості об'єкта чи діяльності, на які спрямований інтерес.

Інтелектуальний компонент інтересу звернений до акту естетичного пізнання і має виразну індивідуальну спрямованість. Під його впливом значно активізуються розумові процеси, а художня діяльність стає продуктивною і більш цілеспрямованою. Глибоке і свідоме проникнення в сутність художньо-естетичних явищ приносить особистості інтелектуальну радість та насолоду.

Сила і характер емоційних проявів визначається як естетичною цінністю творів мистецтва, так і рівнем художньої підготовки особи. Реалізація художньо-естетичних інтересів постійно зумовлюється емоційними переживаннями і почуттями, а тому завжди має оцінне забарвлення. Прилучення людини до мистецтва залежить від емоційної наснаги та схильності суб'єкта, від його особистісного ставлення до предмета художньо-творчої діяльності, бо саме в ній відбуваються інтенсивні емоційні процеси.

Вольовий компонент структури художньо-естетичних інтересів залежить від ступеня розвитку інтелектуального та емоційного, а також від їх зіставлення. Цей компонент зумовлює прагнення особистості включитися в активні форми творчої діяльності і суттєвим чином впливає на характер її перебігу. Саме діяльність розкриває широкі можливості духовного збагачення учнів, пізнання ними навколишнього світу за допомогою мистецьких образів і репрезентованих ними естетичних цінностей.

Основними умовами повноцінного розвитку художньо-естетичних інтересів є: відповідний рівень художнього розвитку дитини та розуміння нею творів мистецтва; створення позитивного емоційного ставлення до предметів естетичного циклу. Наявність цих умов створює основу для виникнення художньо-естетичного інтересу, який надалі сприятиме корекції психічного розвитку учнів зазначеної категорії.

Складником художнього інтересу є музичний інтерес, який належить до «роду» естетичних інтересів і «виду» інтересів художніх. Виховання інтересу до музики висвітлено в працях Т. Р. Браніцької, О. Н. Дем'янчука, О. А. Комаровської, І. В. Крицької, Л. О. Куненко, О. В. Лобової та ін.

Аналізуючи наукові праці з цієї проблеми, визначено й основні показники, які характеризують художньо-естетичні інтереси молодших школярів. Серед них: усвідомлене прагнення і вміння учнів виділити з навколишнього естетичні об'єкти або

їх естетичні властивості; емоційність сприймання естетичних і художніх цінностей (глибина і сила емоційної реакції), наявність співпереживань; схильність до занять естетичною і художньою діяльністю, характер їх протікання (зацікавленість чи байдужість, прояв самостійності в діяльності).

Отже, виходячи з аналізу стану розробленості проблеми та спираючись на відзначені теоретичні узагальнення, визначаємо художньо-естетичний інтерес як вибіркиму спрямованість особистості на пізнання мистецтва саме під впливом його емоційної привабливості, що виражається в емоційному прагненні до художньо-творчої діяльності та потребі естетичної насолоди.

У процесі виховання навичок естетичного сприймання художніх творів, без яких неможливо приступити до формування інтересу до мистецтва, потрібна спеціальна організація, формою якої є художньо-естетичний комплекс – особливе об'єднання художніх творів кількох видів мистецтва, яке поступово специфічними засобами розкриває естетичну сутність мистецтва та явищ дійсності. Тільки в комплексі, доповнюючи один одного, будучи зумовленим багатством проявів дійсності, кожен вид мистецтва може з великою силою та глибиною розкрити події, що описуються, характери та вчинки героїв, їхні думки та почуття.

Одним із шляхів формування художньо-естетичних інтересів, як вважають сучасні науковці, може стати використання прийомів комплексного впливу мистецтв. У педагогіці під комплексом мистецтв розуміється поєднання різних видів мистецтва, вибране для розв'язання певних навчально-виховних завдань. Спільним для всіх видів мистецтва є відображення закономірностей людського буття в художніх образах, універсальність естетичного сприйняття світу та художнього мислення, які відрізняються лише мовними засобами.

Сучасна наука довела, що комплексна взаємодія мистецтв під час художнього сприйняття викликає активність психічних процесів, причиною яких є взаємодія та підсилення збуджень, що виникають у слухових і зорових центрах головного мозку людини. Проблема комплексної взаємодії мистецтв знайшла своє відображення в працях педагогів ХХ ст. П. П. Блонського, Д. Б. Кабалевського, М. Д. Леонтовича та ін., створивши міцний фундамент художнього виховання на цій основі сучасних вітчизняних дослідників: О. Н. Дем'янчука, Т. І. Крижанівської, Л. М. Масол, Т. Б. Стратан, Н. О. Терентьєвої, О. Л. Хлебнікової, Г. П. Шевченко, Б. П. Юсова та ін. Д. Б. Кабалевський [7, с. 80] розробив концепцію музичного виховання в школі засобами комплексної взаємодії мистецтв, концентруючи сприймання музики учнем на трьох її провідних жанрах – «трьох китах»: пісні, марші, танці. Це дозволяє поступово ознайомити дитину на початковому етапі з простими і складними формами мистецтва, забезпечивши зв'язок із довкіллям.

Відомий педагог та психолог П. П. Блонський пов'язував навчання дітей із життям суспільства, тому він справедливо зауважував, що всі види мистецтва у тісному взаємозв'язку повинні виховувати в дітей творче ставлення до навколишньої дійсності. «Уроки поезії, музики, малювання, як ізольовані естетичні заняття, – доводив він, – володіють найменшою педагогічною цінністю» [1]. Цим самим автор стверджував, що художнє виховання не може обмежуватися лише розвитком окремих здібностей дітей, а передбачає формування особистості в цілому.

Оперуючи в своєму дослідженні поняттям «комплексна взаємодія мистецтв», зазначимо, що в 20-ті роки ХХ ст. школи використовували комплексну систему викладання. Головним її призначенням було встановлення зв'язку між різними знаннями та підготовкою учнів до життя, праці. Адже ідея комплексу – встановлення

та виявлення зв'язку між різними явищами є дуже важливою та потрібною, оскільки допомагає краще зрозуміти їх суть.

У наш час цій проблемі присвятили свої дослідження О. Н. Дем'янчук, Т. І. Крижанівська, Л. О. Куненко, Л. М. Масол, Т. Б. Стратам, Н. О. Терентьева, Г. П. Шевченко, Б. П. Юсов та ін. Всі вони стверджують, що комплексна взаємодія мистецтв, здійснюючи різноманітний вплив на почуття дітей, сприяє розвитку художньої уяви, образного мислення, здатності до перенесення асоціацій з одного твору мистецтва на інший для створення цілісного художнього образу.

Нами доведено, що художньо-естетичний комплекс мистецтв допомагає розкрити широкі можливості різних видів мистецтва у втілення одного художнього образу. Використання художньо-естетичних комплексів дає змогу розкрити сутність мистецтва і сприяє формуванню інтересів.

Л. О. Куненко [8] розглядає комплексний підхід до організації музично-естетичних занять як варіативно-динамічну структуру, яка залежно від мети заняття і рівня підготовленості учнів до вивчення певної теми може змінювати свій предметний зміст, види діяльності, засоби і способи їх реалізації, використовуючи їх у комплексі. Під поняттям «комплекс» вона має на увазі синтез знань певних тематичних блоків мистецьких предметів, де інтегрованість змісту підпорядковується одній темі.

Г. П. Шевченко [15] розглядає комплексну взаємодію мистецтв як систематичний та цілеспрямований процес одночасного та послідовного впливу сукупності різних видів мистецтва у їх взаємовпливі на чуттєву сферу дитячої особистості.

Ми поділяємо думку О. Я. Ростовського про те, що комплексна взаємодія мистецтв являє собою використання їхніх творів для вирішення навчально-виховних завдань. Учні мають зрозуміти, що такі види мистецтва, як музика, література та живопис тісно пов'язані між собою, а знання одного з них допомагає кращому розумінню інших.

На сучасному етапі застосування комплексної взаємодії мистецтв на уроках музики пов'язане з переорієнтацією навчально-виховного процесу на саму особистість учня в плані її художньо-естетичного удосконалення. Так, Л. М. Масол теоретично обґрунтувала модель «поліцентричної інтеграції знань», що відображає, з одного боку, реальний поліфонічний художній образ світу, а з іншого – враховує вітчизняні традиції монопредметного викладу двох видів мистецтва у школі з відповідною автономною професійною підготовкою педагогічних кадрів середньої та вищої кваліфікації. Поліцентрична інтеграція знань передбачає виділення двох домінантних змістових ліній (предметів) – музики, живопису, які органічно поєднані в тематичний цикл на основі загальної духовно-світоглядної орієнтації і збагачуються елементами інших двох змістових ліній – синтетичних мистецтв (хореографія, театр і т.п.) [11, с. 203].

Таким чином, аналізуючи праці вчених, які займалися проблемою комплексної взаємодії мистецтв, можна зробити висновок, що зв'язок між видами мистецтва дозволяє повніше усвідомити художній образ твору, схарактеризувати саму постать його автора та краще зрозуміти епоху, в яку був створений цей твір.

Отже, можна передбачити, що застосування комплексної взаємодії мистецтв на уроці дасть змогу активізувати та інтенсифікувати естетичний розвиток молодших школярів із ЗПР у процесі їх навчання музики, літератури, образотворчого мистецтва та забезпечить створення необхідних дидактичних умов для нього. Перспективи комплексного підходу до уроків мистецьких дисциплін у розширенні масштабів його

застосування, в організації єдиної педагогічної системи формування художньо-естетичних інтересів, побудованої на співпраці вчителя та учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Блонский П. П. Избр. Педагог. и психолог, соч. : в 2 т. Москва : Педагогика, 1979. 400 с.
2. Гончаренко М. В. Проблеми естетичного виховання (нариситеорії). Київ, 1976. 224 с.
3. Дем'янчук О. Н. Формування музично-естетичних інтересів учнів загальноосвітньої школи : монографія. Київ : Вища шк., 1994. 78 с.
4. Дем'янчук О. Н., Кутузова Г. І., Петрович В. С. Проблеми художньо-естетичної освіти та виховання учнівської та студентської молоді в умовах національного відродження: моногр. Луцьк : Ред.-вид.відд. «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2001. 128 с.
5. Добрынин Н. Ф. О воспитании интереса/ *Педагогическое образование*. 1936. № 6. С. 94–98.
6. Иванов В. Г. Основные положения теории интереса в свете проблемы отношений человека / *Учёные записки ЛГУ*. 1956. №214. Вып. 9. С. 49–61.
7. Кабалевский Д. Б. Прекрасное побуждает доброе / *Эстетическое воспитание*: статья, докл., выступление. Москва : Педагогика, 1973. 334 с.
8. Куненко Л. О. Корекційна спрямованість музично-естетичної діяльності сліпих молодших школярів в позаурочний час : автореф. дис. ... канд. пед. наук. К., 1999 20 с.
9. Масол Л. М, Очаковська Ю. О. та ін. Вивчення музики. 1-4 класи / навч.-метод. посіб. Ч. І, Харків : Скорпіон, 2003. 140 с.
10. Морозова Н. Г. Формирование познавательных интересов у аномальных детей. Москва : Просвещение, 1969. 280 с.
11. Програми для середньої загальноосвітньої школи. Мистецтво. 1-2 кл. / Л. Масол (наук. кер.) та ін. Київ : Почат. шк., 2001. С. 201–223.
12. Рудницька О. П. Педагогіка : загальна та мистецька : навч. посібник. Тернопіль : навчальна книга – Богдан, 2005. 360 с.
13. Синев В. Н. Коррекция интеллектуальных нарушений у учащихся вспомогательной школы : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. Москва, 1988. 45 с.
14. Сухомлинский В. А. Избр. педагог. соч. : в 5 т. /под. ред. Дзеверина. Київ : Рад. шк., 1979. Т. 3.
15. Шевченко Г. П. Формирование у младших подростков представлений о художественном образе средствами комплексного воздействия искусств : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. К., 1984. 48 с.
16. Beizman C. Influence de chezles sourds-muets sur développement de leurs interets esturla socialisations deleur spensees. *Enfance*, 1955. P. 417–454.
17. Cousinet – Rodger L. Interet. Paris : Presses d'îlede France, 1955.

REFERENCES

1. Blonskiy, P. P. (1979). Izbr. Pedagog. i psiholog, soch. 2. Moskva. Pedagogika, 400. [in Russian].
2. Honcharenko, M. V. (1976). Problemy estetychnoho vykhovannia (narysyteorii). Kyiv. 224. [in Russian].

3. Demianchuk, O. N. (1994). Formuvannia muzychno-estetychnykh interesiv uchniv zahalnoosvitnoi shkoly: monohrafiia. Kyiv. Vyshcha shk. 78. [in Ukrainian].
4. Demianchuk, O. N., Kutuzova, H. I., Petrovych, V. S. (2001). Problemy khudozhno-estetychnoi osvity ta vykhovannia uchnivskoi ta studentskoi molodi v umovakh natsionalnoho vidrozhennia: monohr. Lutsk: Red.-vyd.vidd. «Vezha» Volyn. derzh. un-tu im. Lesi Ukrainky. 128. [in Ukrainian].
5. Dobryinin, N. F. (1936). O vospitanii interesa. Pedagogicheskoe obrazovanie. 6, 94-98 [in Russian].
6. Ivanov, V. G. (1956). Osnovnyie polozeniia teorii interesa v svete problemy otnosheniy cheloveka. Uchenyie zapiski LGU. 214, 9, 49-61 [in Russian].
7. Kabalevskiy, D. B. (1973). Prekrasnoe pobujdaet dobroe. Esteticheskoe vospitanie: statya, dokl., vystuplenie. Moskva: Pedagogika. 334. [in Russian].
8. Kunenko, L. O. (1999). Korektsiina spriamovanist muzychno-estetychnoi diialnosti slipykh molodshykh shkoliariv v pozaurochnyi chas: avtoref. dys. ...kand. ped. nauk. [in Ukrainian].
9. Masol, L. M, Ochakovs'ka, Yu. O. ta in. (2003). Vyvchennia muzyky. 1-4 klasy. navch.-metod. posib. Ch. I., Xarkiv: Skorpion. 140 [in Ukrainian].
10. Morozova, N. G. (1969). Formirovanie poznavatelnykh interesov u anomalnykh detey. Moskva: Prosveschenie. 280 [in Russian].
11. Masol, L. (2001). Prohramy dlia serednoi zahalnoosvitnoi shkoly. Mystetstvo. 1-2 kl. (nauk. ker.) ta in. Kyiv: Pochat. shk. 201-223 [in Ukrainian].
12. Rudnytska, O. P. (2005). Pedagogika: zahalna ta mystetska: navch. posibnyk. Ternopil: navchalna knyha – Bohdan. 360 [in Ukrainian].
13. Sinev, V. N. (1988). Korrektsiya intellektualnykh narusheniy u uchashchysya vspomogatel'noy shkoly: avtoref. diss. ... d-ra ped. nauk. Moskva. 45. [in Russian].
14. Suhomlinskiy, V. A. (1979). Izbr. pedagog. soch.: v 5 t.. pod. red. Dzeverina. Kiyiv: Rad. shk. 3. [in Russian].
15. Shevchenko, G. P. (1984). Formirovanie u mladshih podrostkov predstavleniy o hudojestvennom obraze sredstvami kompleksnogo vozdeystviya iskusstv: avtoref. diss. ... kand. ped. nauk. K. 48. [in Russian].
16. Beizman, C. (1955). Influence de chez les sourds-muets sur développement de leurs interets estur la socialisations de leur spensees. Enfance. 417-454.
17. Cousinet – Rodger L. Interet. Paris : Presses d'île de France, 1955.

savaryn.pasha@gmail.com

Рецензент: д. пед. н., проф. Шевченко Г. П.

КОНЦЕПТ «ДИТИНСТВО» У ПАРАДИГМІ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ЗНАННЯ: СЕМАНТИКО-КОГНІТИВНИЙ ТА ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗИ

Стаття присвячена розгляду термінів «концепт» і «концептуалізація», як таких, що набувають активного вживання у сучасній педагогічній науці. На основі аналізу та систематизації, представлених у науковому дискурсі визначень терміну «концепт», виділено його інваріантні ознаки у педагогічній площині. Зважаючи на соціокультурний контекст наукової дискусії, обґрунтовано доцільність розмежовування у педагогічному контенті термінів «концепт» і «поняття».

Аналізуючи соціокультурну складову концепту «дитинство», дослідниця виходить із висунутих припущень, які торкаються «розуміння дитинства» у певний історичний період. Серед таких припущень виокремимо наступні: складові концепту формувалися під впливом реального стану дитини в суспільстві, концепції дитинства, що розроблялися науково та ідеологічно, і були «зручними» для конкретного соціуму; розуміння дитинства детерміновано існуючими у суспільстві протиріччями: між реальним і бажаним соціальним статусом дитини в системі суспільних відносин; між основами суспільного і сімейного виховання; між соціальними і психологічними межами вікового розвитку дитини та ін.; розуміння дитинства включало передбачувані шляхи вирішення суспільно значимих завдань, пов'язаних із розвитком суспільства, а також особистісно значимих завдань, пов'язаних із розвитком дитини; смислові елементи концепту «дитинство» визначалися переважно виховним впливом світу дорослих, вписуючись у певний соціальний, культурний та історичний контекст і формуючи свою педагогічну парадигму дитинства, яка розумілася як сукупність установок, цінностей, характерних для членів цього суспільства на певному історичному етапі і механізмів їх практичної реалізації в царині педагогічної підтримки освіти та виховання дітей.

На основі застосування комплексної методики, що поєднує елементи семантико-когнітивного та лінгвокультурологічного аналізів, з'ясовано поняттєве і концептуальне навантаження лексеми «дитинство» як дискретної одиниці людської свідомості у парадигмі сучасного педагогічного знання. Авторкою встановлено, що розуміння педагогічних термінів крізь призму «концептів» дозволяє виявляти і використовувати інформацію не лише у формі об'єктивного знання, але й у формі, яка може бути зрозумілою та інтеріоризованою учасниками процесу конструювання педагогічної дійсності.

Ключові слова: концепт, поняття, концептуалізація, педагогічне знання, концепт «дитинство», семантико-когнітивний аналіз, лінгвокультурологічний аналіз.

THE CONCEPT «CHILDHOOD» IN THE PARADIGM OF MODERN PEDAGOGICAL KNOWLEDGE: SEMANTIC-COGNITIVE AND LINGUISTIC CULTURAL ANALYZES

The article deals with analysis of the term «concept» as one of the most important notions of modern pedagogical science. On the basis of analysis and generalization of

the term «concept», which presented in the scientific discussion, it was distinguished invariant signs of this linguistic unit in a pedagogical plane by the author. It should be stressed that the author is proving the expedience to differentiate the terms «concept» and «notion» in pedagogical content concerning to the sociocultural context of scientific discussion.

Analyzing the socio-cultural component of the concept of "childhood", the researcher proceeds from the assumptions made about "understanding childhood" in a certain historical period. Among these assumptions, we should note the following: the components of the concept were formed under the influence of the real state of the child in society, the concepts of childhood, which were developed scientifically and ideologically, and were «convenient» for a particular society; understanding of childhood is determined by existing contradictions in society: between the real and desirable social status of the child in the system of social relations; between the bases of social and family upbringing; between the social and psychological limits of the age of the child, etc., understanding of childhood included predictable ways of solving socially important problems related to the development of society, as well as personally significant tasks related to the development of the child; The semantic elements of the concept of «childhood» were determined predominantly by the educational effect of the adult world, fitting into a certain social, cultural and historical context, and shaping its pedagogical paradigm of childhood, understood as a set of attitudes, values-characteristic of members of this society at a certain historical stage and mechanisms of their practical realization in the sphere of pedagogical support of education and upbringing of children.

Also the author tries to describe the notional and conceptual loading of the term «childhood» as a discrete unit of human consciousness in the paradigm of modern pedagogical knowledge. This was made possible by the application of complex methodology that combines elements of semantic-cognitive and linguistic cultural analyzes. The author comes to the conclusion that the understanding of pedagogical terms through the prism of «concepts» allows to find out and use information in not only objective knowledge form, but also in a form, that can be clear and interiorize by the participants of the process of the constructing of a pedagogical reality.

Key words: concept, conceptualization, pedagogical knowledge, concept «childhood», semantic-cognitive analyze, linguistic cultural analyze.

Нині ми є свідками активної наукової рефлексії, орієнтованої на критичне відображення навколишньої дійсності та пошуку способів і методів її пізнання, що безумовно призводить до кількісного й якісного оновлення категоріального апарату різного роду досліджень. Зокрема, у царині багатьох гуманітарних наук досить широко уживаними на сьогодні є такі терміни, як «концепт» і «поняття». Термін «поняття» використовується в логіці та у філософії, а концепт виступає як термін математичної логіки, культурології. Аналізом проблемного поля концептів і осмисленням мовної картини світу займається порівняно молода галузь наукового знання – когнітивна лінгвістика. Одним з її напрямів є вивчення концептосфери – феномену ментального світу, сукупності поглядів народу і кожної особи на навколишню дійсність, закладених в мінімальних одиницях – концептах.

Проблема опису сутності концепту залишається актуальною й для сучасної педагогічної науки. У багатьох наукових розвідках із педагогіки «концепт» виступає об'єктом дослідження (Т. Алексеєнко – АКСІОЛОГІЧНИЙ,

СУБКУЛЬТУРНИЙ концепт, О. Гончар – концепт ПЕДАГОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ, В. Кириченко – концепт ДОЗВІЛЛЯ, Г. Палиця – концепт ВИХОВАННЯ, М. Полякова – концепт КОЛЕКТИВ та ін.). Незважаючи на те, що поняттям «концепт» послуговуються представники різних напрямів педагогічної науки, єдиного розуміння все ще немає. Подекуди такі терміни, як «концепт», «поняття» і «значення» розглядаються як синонімічні, що призводить до термінологічної неузгодженості, теоретичних протиріч і непорозумінь. Вочевидь, це є результатом того, що лексема «поняття» калькує латинське «*conceptus*» [17]. Та на разі, сучасна когнітивна лінгвістика виокремила «концепт» від власне «поняття», таким чином, нині ці терміни досить чітко розмежовані. Уважаємо за доцільне звернутися до опису «концепта» у педагогічній науці, передусім, через те, що науково-обґрунтований і коректно викладений методологічний апарат задає спосіб організації наукового пошуку, сприяє збереженню смислової єдності, забезпечує об'єктивність наукового пізнання і одночасно суб'єктивно-особовий характер наукової творчості, багато в чому зумовлюючи результати і потрібний рівень якості наукового дослідження.

Аналіз актуальних досліджень засвідчив неоднозначність у відношенні науковців до розуміння термінів «поняття» і «концепт», а також існування варіацій їхнього уживання. Так, у працях узагальнюючого характеру з проблеми дослідження, зокрема О. Цьмух («Поняття «концепт» у сучасному лінгвістичному дискурсі» [20]), Ю. Прохорова («У пошуках концепту» [17]) та ін., представлено огляд основних сучасних підходів до розуміння концепту, передусім, в різних лінгвістичних дисциплінах: когнітивістиці, психолінгвістиці, власне лінгвістиці, лінгвофілософії, лінгвокультурології та лінгвоконцептології. Звертаючись до зазначених досліджень, можемо констатувати існування наступних наукових підходів у визначенні концепту: концепт як лінгвокогнітивне явище (О. Кубрякова, В. Маслова, З. Попова, О. Цьмух та ін.); концепт як психолінгвістичне явище (О. Залевська, І. Штерн та ін.); концепт як абстрактне наукове поняття (А. Соломоник та ін.); концепт як базова одиниця культури (Ю. Спетанов та ін.); концепт як лінгвокультурне явище (С. Воркачов, В. Карасик, Г. Слишкін та ін.).

Результати аналізу дають підстави стверджувати про те, що погляди учених різняться у визначенні терміну «концепт», тому у науковому дискурсі вживаними є безліч його трактувань. Уважаємо, це свідчить не стільки про відсутність єдності поглядів щодо природи та функцій концепту, скільки про багатство його ознак і властивостей. Зауважимо, поряд із терміном «концепт» науковцями активного уживання набуває «концептуалізація» як у якості процесу створення наукової концепції чи-то «живого процесу породження смислів конкретних понять» [8, с. 93].

Отже, термінологічна неузгодженість та інваріантність уживання дефініцій «концепт» і «поняття» у наукових дискурсах зумовили, власне, мету пропонованого дослідження – з'ясувати змістове наповнення «концепту» у парадигмі сучасного педагогічного знання, спираючись на методологію семантико-когнітивного та лінгвокультурологічного аналізів.

Серед визначень терміну «концепт» (з латинської «*concepere*» – судження, уявлення про предмет, сутність образу, символу, поняття; та похідне від дієслова «*conspicere*» – збирати, накопичувати; затівати; замислювати [8, с. 93]), представлених у науковому дискурсі, наведемо лише ті, які, на нашу думку, є найбільш релевантними у контексті опису та пізнання педагогічних явищ.

Наприклад, Ю. Кольцова говорить про те, що «концепт», як і термін «поняття», відбиває форму життєвої реальності людської психіки. Проте концепт також виражає форму емоційного відображення, окрім раціональної репрезентації навколишнього світу. У цьому аспекті терміни «концепт» і «поняття» не завжди співпадають за структурою [10].

Варто зауважити, що термін «концепт» почав активно вживатися в російській лінгвістичній традиції початку 90-х років. Д. Ліхачов у своїй статті «Концептосфера російської мови» продовжив лінгвокультурологічне наповнення цієї лексеми, зауваживши на тому, що концепт є результатом зіткнення словникового значення слова з особистим народним досвідом людини: «... враховуючи те, як сприймається слово, значення і концепт, ми не повинні виключати людину, адже потенції концепту тим ширше і багатіше, чим ширше і багатіше культурний досвід людини, і чим меншим є культурний досвід людини, тим бідніше не лише його мова, але і його «концептосфера» [12, с. 320].

Досить обґрунтованим у цьому контексті є твердження Г. Арапової про те, що поняття є сукупністю базових ознак об'єкта, що пройшли процес їх пізнання і розуміння, а концепт є ментальною одиницею картини світу, що містить мовні та культурні знання, уявлення, оцінки тощо. Таким чином, концепт виступає як посередник між словом і дійсністю, є цілим потенціалом значення слова, таким, що містить комплекс асоціативних уявлень [2].

Згідно із зауваженнями Т. Копилової, науковий концепт відбиває наукові знання, отримані в результаті науково-дослідної діяльності і вербалізовані у підмові науки. Науковий концепт багатовимірний, має польову структуру, що складається з ядра, до якого входять основні поняття, що розкривають сутність і зміст концепту, а також периферії. Структура наукового концепту має і свої особливості: вирізняється спеціальний шар, що містить ознаки наукового бачення світу певним дослідником, науковим співтовариством, науковою школою, напрямом [11].

Наведемо ще декілька визначень терміну «концепт». Зокрема, В. Карасик визначає концепти як первинні культурні утворення, які існують в культурно-історичному просторі народу, визначають його менталітет і трансплюються в різних сферах буття людини як колективні ментальні утворення, що фіксують своєрідність культури (ментальна проекція елементів культури) [9, с. 38]. Ю. Степанов визначає концепт як культурне явище: «концепт є поняттям, за яким у нашій свідомості виникає давно знайомий зміст, опис ситуації культури» [18, с. 19]; «це колективна спадщина у свідомості народу, його духовна культура. Саме колективна свідомість є носієм констант, тобто концептів, існуючих постійно або тривалий час» [18, с. 76]. За твердженням В. Маслової, концепт – це культурно відмічений вербалізований сенс, одиниця колективного знання, що має мовне вираження і яка визначається етнокультурною специфікою [13, с. 43].

Звертаючись до емпіричних методів пізнання, зауважимо на порівнянні І. Сусовим концепту «собака» і поняття «собака». Так, дослідник визначає деякі ознаки, властиві поняттю «собака»: тварина, хребетна, ссавець, сімейство псових, живородне, одомашнене. Натомість, концепт «собака» має меншу кількість компонентів, проте вони є більш якісними, як-от «гавкає, має хвіст, може укусити, піддається дресурі та ін.» [19]. На цій підставі можемо констатувати: концепт має емоційно-експресивне забарвлення, відповідно, цей термін асоціюється з різними

поняттями, уявленнями і знаннями. На відміну від поняття, яке відбивається в індивідуальній свідомості, концепт вимагає комплексних експресивних засобів вираження: емоцій, симпатій, антипатій, а іноді навіть і протистоянь.

Зауважимо на тому, що різноманітність визначень концепту, представлених дослідниками, зокрема В. Карасиком, Ю. Кольцовою, Т. Копиловою, Ю. Прохоровим та ін., дозволяють виділити його наступні інваріантні ознаки:

- 1) це мінімальна одиниця людського досвіду в його ідеальному уявленні, яка вербалізується за допомогою слова і яка має предметну структуру;
- 2) це основна одиниця обробки, зберігання і передачі знань;
- 3) концепт має рухливі межі і конкретні функції;
- 4) концепт соціальний, його асоціативне поле зумовлює його прагматику;
- 5) це основний осередок культури.

На підставі вище викладеного можемо говорити про те, що «поняття» має простішу структуру, адже в структурі «концепту» представлено більше компонентів. По-друге, концепт, на відміну від поняття, включає не лише істотні і необхідні ознаки явища чи-то предмета, але ті, що мають соціокультурне навантаження (адже система світоглядних знань, з огляду на відмінності в матеріальному та духовному житті, міфології та віруваннях, не є однаковою у різних суспільствах). При цьому концепт виражає не лише сукупність ознак об'єкта, але й уявлення, знання, асоціації, переживання народу, які з ним пов'язані. По-третє, концепти можна охарактеризувати як певні ідеальні, абстрактні одиниці, якими людина оперує в процесі мислення; це результати усієї діяльності людини і процесу пізнання нею навколишнього світу, які вони відбивають, зміст отриманих знань, будучи квантами знання. Таким чином, ототожнення деякими дослідниками терміна «концепт» із терміном «поняття» є дещо невинуватим.

На підставі вище сказаного, зауважимо на тому, що вивчаючи концепт як одиницю педагогічного знання, ми позиціонуємо цей термін як функцію репрезентації досвіду, асоціацій, знань, наукових понять, які максимально відповідають педагогічній науці. Таким чином, *концепт* у педагогіці можемо визначити як максимально когнітивно сконцентроване утворення, як генеральну сукупність різних термінологічних інформаційних систем, які власне й презентують педагогічне знання. Відтак, одним із постулатів сучасної педагогічної науки має стати положення про те, що знання, які утворюють концептуальну освітню систему і відбиті у відповідній мовній картині, мають різні джерела формування: конкретно-чуттєвий досвід, предметно-практичну діяльність, теоретичне і буденне («наївне») пізнання, вербальне і невербальне спілкування, особистий і соціальний досвід та інше. Саме таке розуміння педагогічної дійсності зумовлює різноманітність типів, структур і змісту концептів, їхнє місце у багаторівневій та ієрархічній системі сучасної педагогіки.

Заставляючи представлені у науковій думці визначення «концепту» із вітчизняним педагогічним дискурсом, спробуємо розмежувати поняттєве і концептуальне навантаження концепту «дитинство». При цьому застосовуємо комплексну методику, запропоновану харківською дослідницею Н. Плотниковою [15], що поєднує елементи семантико-когнітивного та лінгвокультурологічного аналізу, і складається принаймні з трьох етапів:

- 1) *побудова номінативного поля концепту та встановлення його номінативної щільності* (номінативне поле концепту – це сукупність мовних засобів, що

об'єктивують концепт у конкретний період розвитку суспільства [16, с. 66]. У межах нашого дослідження номінативне поле концепту «дитинство» будуємо шляхом вибірки зі словників і навчальних посібників номінацій концепту;

2) *виділення та опис структурних елементів концепту*. Погоджуючись із Н. Плотниковою [15], яка у контексті власного дослідження оперує методикою аналізу культурних концептів Ю. Степанова [18], у структурі концепту виділимо дві складові – культурну та поняттєву. Описуючи культурну складову концепту, до уваги беремо такі шари:

а) *історичний*, на якому аналізуємо явище з історико-генетичного, історико-культурного, етнографічного поглядів;

б) *актуальний*, де проводимо аналіз синонімів відповідного концепту;

в) *етимологічний*, у межах якого визначаємо первинний смисл концепту.

Водночас, поняттєву складову можемо виявити шляхом аналізу значень основних мовних репрезентантів концепту, що проводиться методом компонентного аналізу [15, с. 78]. Згідно із методикою концептуального аналізу З. Попової та Й. Стерніна, спільні за змістом семи різних мовних репрезентантів одного концепту, зауважує Н. Плотникова, можемо інтерпретувати як когнітивні ознаки концепту [16, с. 201], що їх називаємо смисловим елементом або компонентом смислу концепту;

3) *моделювання польової структури концепту* (до ядра концепту відносимо смислові елементи, що виділені під час компонентного аналізу поняттєвої складової).

Дотримуючись запропонованої комплексної методики, перейдемо до аналізу концепту «дитинство» на семантико-когнітивному та лінгвокультурологічному рівнях.

І. Культурна складова концепту «дитинство». А) історичний шар.

Аналіз уявлень про характерні для різних епох образи дитинства (Ф. Ар'єс, Б. Бім-Бад, М. Грушевський, Л. Демоз, І. Кон, М. Мід, П. Постмен та ін.) засвідчує про те, що концептам дитинства, які історично утворилися, відповідали певні типи педагогічного ставлення до власне поняття «дитинство». Через це відомий французький дослідник історії дитинства Ф. Ар'єс у своїй роботі «Дитина і сімейне життя при Старому порядку» [3] обґрунтовано доводить: поняття «дитинство» є складовим відповідного концепту, який пронизує різні сфери культури, існує в тому або іншому вигляді в різні історичні епохи.

Аналізуючи соціокультурну складову концепту «дитинство», ми, передусім, виходили із висунутих припущень, які торкалися власне «розуміння дитинства» у певний історичний період. Серед таких припущень виокремимо наступні:

- складові концепту формувалися під впливом реального стану дитини в суспільстві, концепцій дитинства, що розроблялися науково та ідеологічно, і були «зручними» для конкретного соціуму;

- розуміння дитинства детерміновано існуючими у суспільстві протиріччями: між реальним і бажаним соціальним статусом дитини в системі суспільних відносин; між основами суспільного і сімейного виховання; між соціальними і психологічними межами вікового розвитку дитини та ін.;

- розуміння дитинства включало передбачувані шляхи вирішення суспільно значимих завдань, пов'язаних із розвитком суспільства, а також особистісно значимих завдань, пов'язаних із розвитком дитини;

- смислові елементи концепту «дитинство» визначалася переважно виховним впливом світу дорослих, вписуючись у певний соціальний, культурний і історичний контекст та формуючи свою педагогічну парадигму дитинства, яка розумілася як сукупність установок, цінностей, характерних для членів цього суспільства на певному історичному етапі і механізмів їхньої практичної реалізації в царині педагогічної підтримки освіти і виховання дітей.

Таким чином, аналіз історичного шару культурної складової концепту «дитинство» як базового концепту в межах вітчизняної педагогічної культури дозволяє виділити його структурні й смислові елементи у двох площинах дихотомічного порядку. З одного боку, такими є «вік», «пізнання світу», «тісний зв'язок дитини з дорослим», *життєтворчість, дитяча субкультура і «дитячість»*; з іншого – «несамостійність», «залежність», «безпомічність». На лексичному рівні цей концепт репрезентовано відповідною лексемою.

Б) *етимологічний шар*. В етимологічному словнику української мови зазначено, що сучасний іменник «дитинство» утворений від «дитя» (дзіця, дете́, дѣтина, дзеці) і перебуває у одному смисловому ряді із такими іменниками, як *дитинець, дитинча, дитятко, дитяцтво, дітище*; збірними іменниками – *дітва, дітвага, дітвачча, дітлахи, дітлашня, дітворня*; прикметниками – *дитинний, дитинячий, дітвачий, дітинський, діточий*. Зазначається, що названі мовні одиниці походять від «годоване груддю», «нагодований», схожі за структурою із «мошкарою» і, зазвичай, уживалися для позначення «молодих істот» [7, с. 79, 93].

Отже, аналіз етимологічного шару культурної складової концепту «дитинство» у межах вітчизняної педагогічної культури дав змогу виявити його смислові елементи: «дитина», «народження», «годування».

В) *актуальний шар*. Синонімічний ряд концепту «дитинство» у словнику синонімів відсутній, але при його відмінюванні (з *дитинства*) можемо фіксувати такі варіанти, як *з малку, з колиски, з пелюшок, зі сповитку, з пуп'янка, змальства, змалу, змалечку, відмалечку*. Власне іменник «дитина» синонімічно співзвучний із *дитя, маля, дитинча, малюк, дітвак, чадо, маленя, дитиня, дитятко, дитинчатко* [14].

Не враховуючи регіональних варіантів та історичних назв, констатуємо наявність в українській мові для вираження лексеми «дитинство» синонімічного ряду, репрезентованого педагогічними синонімами: «дитячий вік», «дитячі роки», «дитячість», «період становлення».

II. Поняттєва складова концепту.

За результатами семантико-когнітивного та лінгвокультурологічного аналізів встановлено, що основним мовним репрезентантом концепту «дитинство» є відповідна лексема. Вивчення значення лексеми «дитинство», яка у вітчизняному педагогічному дискурсі представлена у вигляді самостійної педагогічної категорії «дитинство», дозволяє розкрити її поняттєвий зміст (табл. 1).

Таблиця 1

Поняттєва складова концепту «дитинство»

МОВНИЙ РЕПРЕ-ЗЕНТАНТ	ПОНЯТТЄВИЙ ЗМІСТ	ДЖЕРЕЛО
ДИТИНС ТВО	період розвитку людини до досягнення нею повноліття	ст. 1 ЗУ «Про охорону дитинства»
	етап онтогенетичного розвитку людського індивіда, який триває від зачаття до	Большой психологический словарь / [сост. и общ. ред. Б. Мещеряков,

повноліття, охоплюючи такі вікові періоди: новонародженість, немовлячий вік, раннє дитинство, дошкільний вік, молодший шкільний вік;	В. Зинченко]. СПб. : «Прайм-ЕВРОЗНАК», 2003. 672 с.
період життя людини від народження до юнацького віку, коли відбувається її фізичний і розумовий розвиток, соціальне становлення та ін.;	Педагогічний словник для молодих батьків / [Т. Алексєєнко, Л. Артемова, І. Бех та ін.]. К. : Державний ЦССМ, 2003. 348 с.
самоцінне життя людини від зачаття до того періоду, коли входження в стан дитинства стає можливим штучно і віртуально;	Боровикова Л. В. Педагогическая интерпретация феномена детства в профессиональной подготовке воспитателей детей дошкольного возраста : автореф. ... наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01. Санкт-Петербург, 2003.
специфічна форма буття, ціннісно-зорієнтована на створення «образу людини» як майбутньої особистості (особа в суспільстві, особа в колективі, особа в «самості»), як важливий період розвитку особистості, коли закладається підґрунтя світогляду і загальної культури, подальшої самореалізації і самоствердження;	Гребінь С. М. Дитинство як соціокультурний феномен: соціально-філософський аналіз : дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03. Житомир, 2014. 258 с.
важливий етап у житті людини, самоцінний, унікальний період її формування, протягом якого відбувається інтенсивний фізичний, психічний, моральний і духовний розвиток особистості, її підготовка до життя;	Лупаренко С. Питання дитинства у вітчизняній педагогіці ХХ століття: теорія та практика : монографія. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2015. 370 с.
конкретно-історичний за якістю період демографічної біографії середнього індивіда;	Голубева І. Є. Дитинство як об'єкт соціально-демографічної політики в Україні : дис... канд. екон. наук / 08.00.01. Київ, 2005. 178 с.
соціокультурний феномен, соціальна спільність зі своїми інтересами, цінностями, світосприйняттям і потребами, що займає певне положення в соціальній структурі суспільства, має свої характерні ознаки, змістовну специфіку, підвладна змінам у різній соціальноісторичній реальності	Гальченко М. С. Трансформація цінностей дитинства в сучасній культурі України : дис... канд. філос. наук: 09.00.04. Київ, 2005. 185 с.

На разі, розгляд концепту «дитинство» крізь призму семантико-когнітивного та лінгвокультурологічного аналізів дозволяє нам пов'язувати його із унікальністю, самобутністю і безкомпромісністю, але, водночас, із тимчасовістю і швидкоплинністю, єдністю світу дорослих і дітей, механізмом, який реалізує наступність і поступовість в історичному розвитку культури.

Зауважимо також на тому, що інтеграція педагогічного знання у сфери наук, які розробляють теорію концепту, детермінувала введення до наукового обігу таких термінів, як «педагогічний концепт», «педагогічна концептосфера» та ін. У науковій дискусії представлено також достатню кількість робіт філософського та загальнотеоретичного (С. Батенін, П. Копнін, І. Нарський, В. Тугарінов та ін.), а також соціологічного (Т. Абель, Е. Гідденс, Н. Лукман, Дж. С. Мілль, Р. Мертон, Т. Парсонс та ін.) характеру, у яких визначається термін «концептуалізація». Уважаємо, що таке різноманіття поглядів зумовлено наступним: попри те, що

знання про світ специфічні у межах кожної науки, основні пізнавальні процеси осмислення і закріплення результатів пізнання у вигляді одиниць знання – концептів (концептуалізація) і віднесення їх до певних рубрик досвіду – категорій (категоризація) виявляють загальні закономірності. Однак термін «концептуалізація» у наукових джерелах з педагогіки ще представлений недостатньою мірою. Подекуди, у роботах педагогів концептуалізація уживається як тотожна методології та концепції. Відтак, концептуальне підміняється методологічним. Причинами такого стану речей, як стверджує провідна українська дослідниця Т. Алексєнко [1, с. 43], можна вважати як недостатність поширення у науковому обігу самого поняття, так і труднощі методологічного характеру щодо опрацювання соціального знання та його представлення на новому якісному рівні.

Вивчення та узагальнення різноманітної наукової літератури дозволяє констатувати, що у широкому науковому розумінні, під концептуалізацією як методологічною процедурою, по суті, можна розуміти механізм упорядкування результатів теоретичних та емпіричних досліджень; раціональну форму освоєння дійсності, яка передбачає перехід від одного рівня дослідження до іншого. У такому разі, погоджуючись із С. Бистрянцевим [5], можемо припустити, що приклади використання концептуалізації маємо шукати у давніх міфологічних і релігійних системах знань. Роздуми про сутність і зміст концепцій набули форми у роботах Арістотеля, який запропонував найперший відомий варіант схеми концептуалізації: знання про будь-що є результат упорядкованого сприйняття і досвіду [5]. Науковці Нового часу, як відомо, створили перші наукові концепції, зокрема у працях Ф. Бекона остаточно утвердилася версія наукової концепції і в цілому знання про об'єкт дослідження, в основі яких досвід та емпіричне знання.

Важливе місце в розвитку сучасних уявлень про концептуалізацію, зауважує С. Бистрянец [5], відіграла поява робіт австрійського представника аналітичної філософії Л. Витгенштейна, який виявився дуже проникливим щодо концептуальних і методологічних аспектів мови, у тому разі соціологічної лексики. Виходячи із тверджень дослідника у «*Tractatus Logico-Philosophicus*» (1921 р.), «концепції» є логічними сутностями і конструкціями, що складаються з конкретних наукових понять. І наукові поняття, і концепції є результатом процедури концептуалізації, а відтак є результатом людської діяльності в процесі формування значень.

На основі узагальнення та систематизації наукових доробків провідних науковців (Т. Алексєнко, В. Ахмятова, С. Богданова, О. Разумовський та ін.), визначимо сутність і зміст процедури концептуалізації педагогічного знання. Зокрема, досить цікавою є робота А. Закірової («Методологічний апарат наукового дослідження в аспекті концептуалізації педагогічного знання»), у якій концептуалізація знання в ході дослідження проблем освіти визначається як процес наділення теоретичним сенсом початкових уявлень дослідника про педагогічні явища і процеси або як первинна теоретична організація наукового матеріалу. У цьому зв'язку можемо зауважити, що концептуалізація дозволяє встановити зв'язки між явищами, що вивчаються, і подіями (саме «зв'язок» – ключове поняття!), побачити можливі варіанти розвитку процесів і побудувати багаторівневі і транsrівневі схеми, які можуть бути покладені в основу моделей конструктивного перетворення педагогічної дійсності.

Саме тому процес концептуалізації, зауважує В. Ахмятова, може бути розглянутий не лише в якості необхідного елементу в системі раціонального пізнання педагогічної дійсності, але і як процес її освоєння на рівні «суб'єкт-об'єктного» співвідношення [4, с. 168]. Отже, концептуалізація функціонує як єднальний процес на різних рівнях організації конкретних форм педагогічного дослідження. На нашу думку, сутнісна значущість концептуалізації значно ширша, оскільки цей процес є способом прояву, не лише сукупності методів у системі педагогіки, але є власне методологічним засобом поєднання емпірично-практичного з конкретно науковим.

Підтвердження цієї думки знаходимо у роботах В. Ахмятової [4, с. 169], яка зауважує на тому, що на процес концептуалізації знання, що виробляється, впливають протилежні тенденції – логіко-гносеологічна і ціннісно-змістова, раціональна й інтуїтивна, котрі у свою чергу представлені в різнорідних способах структуризації та вербалізації наукового матеріалу – парадигматичному та наративному.

Спробуємо визначити названі рівні концептуалізації в контексті вивчення педагогічної дійсності. Уважаємо, що парадигматичний рівень найбільш яскраво представлено в науковому описі виявлених закономірностей і законів, що відбивають стійкі повторювані причинно-наслідкові зв'язки педагогічного знання, яке інтерпретується. Водночас цей рівень структуризації, а відтак концептуалізації, знання характеризується абстрактністю викладу.

Натомість, наративний рівень притаманний розповідним чи то автентичним педагогічним текстам, у яких науковий матеріал і практичний досвід розташовується з урахуванням часової протяжності явищ, що вивчаються, а також враховує унікальність педагогічних ситуацій і процесів й максимально наближений до життєвої практики.

Таке розуміння змістових і сутнісних аспектів концептуалізації дозволяє констатувати наступне: в процесі концептуалізації педагогічного знання можливим стає досягнення єдності різних характеристик знання, які не зливаються, а перетинаються, створюючи об'ємну багаторівневу картину наукового педагогічного дискурсу.

Отже, погоджуючись у цілому із С. Богдановою [6], у контексті вивчення педагогічних явищ «концептуалізація» розуміється нами як методологічний процес структуризації знання, що полягає у виділенні відносно простих концептуальних складових (концептів) загального уявлення про об'єкт, у виявленні стосунків і взаємозв'язків між цими складовими й у визначенні міри важливості кожної складової у формуванні уявлення про цей об'єкт. Уважаємо, застосування нової раціональної форми – концептуалізації – в системі педагогічного дослідження збільшує можливість вибору пізнавальних засобів, необхідних для формування цілісної парадигми наукового знання.

У свою чергу, методологія розглядається як складова частина власне процесу концептуалізації. При цьому процес концептуалізації, як система цільових, раціональних операцій, характеризується сукупністю методологічних систем у процесі реалізації пізнавальної діяльності. У такому разі, методологія в найбільш загальному вигляді, по-перше, є вираженням наміру формувати і формулювати наукове знання; по-друге, є важливим, фундаментальним, але тільки першим етапом у більш масштабному процесі концептуалізації педагогічного знання; по-третє, є відправною точкою процесу концептуалізації.

На підставі вище сказаного можемо підсумувати. В аспекті теоретичного вивчення педагогічних явищ і процесів, ядром наукового дискурсу є концепт – дискретна одиниця наукової картини світу, яка має сенс лише у соціокультурному контексті. Визначено, що під педагогічним концептом маємо розуміти ціннісно-змістову одиницю, в якій відбивається розуміння людиною суб'єктивної реальності. Таким чином, педагогічний концепт за соєю суттю – поняття аксіологічне, а отже, наближене до сенсу і сутності. Констатуємо, що розроблення концепту в якості духовно-практичного утворення, котре сприяє інкультурації індивіда та одночасному перетворенню власне культури, є достатньо виправданим у контексті реалізації культурологічної ідеї в педагогіці, зокрема й в аспекті вивчення проблем дитиноцентризму.

Можемо стверджувати, що розуміння педагогічних термінів крізь призму «концептів» дозволяє виявляти і використовувати інформацію не лише у формі об'єктивного знання, але й у формі, яка може бути зрозумілою та інтеріоризованою учасниками процесу конструювання педагогічної дійсності.

Констатовано, що формування стійкої, загальноприйнятої методологічної і процедурної версії концептуалізації дає можливість педагогіці стати наукою ідеологічно автономною, такою, що існує і розвивається незалежно від домінуючих в суспільстві методологічних, загальнокультурних, філософських та інших уподобань.

У цілому, пропоноване дослідження не претендує на завершеність, а отже, вважаємо за актуальне подальше розроблення проблеми «концепту» у сучасному розумінні терміна для задач педагогічного дослідження. Перспективним, зокрема, видається розгляд становлення названої категорії в історико-педагогічній ретроспективі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алесєєнко Т. Ф. Концептуалізація соціально-педагогічних основ сімейного життя : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.05. Київ, 2017. 573 с.
2. Арапова Г. У. Концепт, понятие и значение слова. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2016. № 1.–4. С. 591–593. URL: <http://applied-research.ru/ru/article/view?id=8612/>
3. Арьес Филипп. Ребенок и семейная жизнь при Старом порядке / [пер. с франц. Л. Ю. Старцева, при участии В. А. Бабинцева]. Екатеринбург : Из-во Урал.ун-та, 1999. 416 с.
4. Ахмятова В. А., Єфанова Е. А. Методология концептуализации / *Вестник Казанского технологического университета*. 2012. № 56. С. 168–152. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/metodologiya-kontseptualizatsii>
5. Быстрянец С. Б. Методология и процедуры концептуализации социологического знания : дис. ... д-ра. социол. наук : 22.00.01. Санкт-Петербург, 2011. URL: <http://cheloveknauka.com/metodologiya-i-protsedury-kontseptualizatsii-sotsiologicheskogo-znaniya>
6. Богданова С. Ю. Концептуализация и реконцептуализация пространственных отношений / *Cyberleninka*. 2006. № 1. С. 69–78. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/kontseptualizatsiya-i-rekontseptualizatsiya-prostranstvennyh-otnosheniy/>

7. Етимологічний словник української мови: в 7 т. / АН УРСР. Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні; редкол. О. С. Мельничук (головний ред.) та ін. / [укл. : Н. С. Родзевич та ін.]. Київ : Наук.думка, 1985. Т. 2: Д. Копці. 1985. 572 с.
8. Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац, Л. Г. Лузина ; под общей ред. Е. С. Кубряковой. Москва : МГУ, 1997. 245 с.
9. Карасик И. В. Языковой круг: личность, концепт, дискурс. М., 2004. 477 с.
10. Кольцова Ю. Н. Концепт пути в мировоззрении Н. С. Лескова : автореф. дисс. ... канд. филос. наук : 24.00.01. М., 2001. URL: <http://www.dissercat.com/content/kontsept-puti-v-mirovozzrenii-n-s-leskova>
11. Копылова Т. Р. Языковая репрезентация научного концепта «коммуникация» в специализированном научном лингвистическом дискурсе : автореф. дисс. ... канд. филол. наук : 10.02.19. Ижевск, 2007. URL: <http://v4.conf.udsu.ru/files/1189287885.pdf>
12. Лихачев Д. С. Концептосфера русского языка / Русская словесность : антология. Москва : Академия, 1997. 258 с.
13. Маслова В. А. Введение в когнитивную лингвистику : учебное пособие. Москва : Флинта: Наука, 2007.
14. Офіційний сайт української мови. – URL: <https://ukrainskamova.com>
15. Плотникова Н. В. Концепт РІЗДВО у релігійній картині світу / *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. 2017. Випуск 64. С. 76–79.
16. Попова З. Д., Стернин И. А. Когнитивная лингвистика. Москва : Восток-Запад, 2010. 314 с. URL: <https://www.twirpx.com/file/798081/>
17. Прохоров Ю. Е. В поисках концепта. Москва : Наука, 2009. 176 с.
18. Степанов Ю. С. Константы. Словарь русского языка. Опыт исследования. Москва : Шк. русск. языка, 1997. 824 с.
19. Сусов И. П. Лингвистическая прагматика : учебник для магистрантов и докторантов. Москва : Восток-Запад, 2006. 210 с.
20. Цьмух О. Поняття «концепт» у сучасному лінгвістичному дискурсі. URL: <http://litmisto.org.ua/?p=9058>

REFERENCES

1. Alesieienko, T. F. (2017). Kontseptualizatsiia sotsialno-pedahohichnykh osnov simeinoho zhyttia «Teoriia i metodyka profesiinoi osvity». Doctor's thesis [in Russian].
2. Arapova, H. U. (2016). Kontsept, poniatye y znachenye slova. Mezhdunarodnyi zhurnal prykladnykh y fundamentalnykh hyssledovanyi. 1.–4, 591–593. URL: <http://applied-research.ru/ru/article/view?id=8612/> [in Russian].
3. Ares Fylypp (1999). Rebenok y semeinaia zhyzn pry Starom poriadke. (L. Yu. Startseva, V. A. Babyntseva). Ekaterynburh : Yz-vo Ural.un-ta. [in Ukrainian].
4. Akhmatova, V. A., Yefanova, E. A. (2012). Metodolohyia kontseptualyzatsyy. Vestnyk Kazanskoho tekhnolohyicheskoho unyversyteta. 56, 168–152. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/metodologiya-kontseptualizatsii> [in Russian].
5. Bystriantsev, S. B. (2011). Metodolohyia y protsedury kontseptualyzatsyy sotsyolohyicheskoho znanyia : 22.00.01. Sankt-Peterburh, Doctor's thesis. URL: <http://cheloveknauka.com/metodologiya-i-protsedury-kontseptualizatsii-sotsiologicheskogo-znaniya> [in Russian].
6. Bohdanova, S. Yu. (2006). Kontseptualyzatsyia y rekontseptualyzatsyia prostranstvennykh otnosheniy / Syberleninka. 1, 69–78. URL:

<https://cyberleninka.ru/article/v/kontseptualizatsiya-i-rekontseptualizatsiya-prostranstvennyh-otnosheniy/> [in Russian].

7. Rodzevych, N. S. (1985). Etymolohichnyi slovnyk ukrainskoi movy: v 7 Vol. / AN URSS. In-t movoznavstva im. O. O. Potebni; redkol. O. S. Melnychuk (holovnyi red.) ta in. Kyiv : Nauk.dumka, Vol. 2 [in Russian].

8. Kubriakovoi, E. (Eds.). (1997). Kratkyi slovar kohnytyvnykh termynov Moskva [in Russian].

9. Karasyk, Y. V. (2004). Yazykovoi kruh: lychnost, kontsept, dyskurs. Moskva [in Russian].

10. Koltsova Yu. N. (2001). Kontsept puty v myrovozzrenny N. S. Leskova. *Extended abstract of candidate's thesis*. Moskva, URL: <http://www.dissercat.com/content/kontsept-puti-v-mirovozzrenii-n-s-leskova> [in Russian].

11. Kopylova, T. R. (2007). Yazykovaia reprezentatsiya nauchnoho kontsepta «kommunikatsiya» v spetsyalyzirovannom nauchnom lnhvystycheskom dyskurse *Extended abstract of candidate's thesis*. Yzhevsk, URL: <http://v4.conf.udsu.ru/files/1189287885.pdf> [in Russian].

12. Lykhachev, D. S. (1997). Kontseptosfera russkoho yazyka / Russkaia slovesnost : antolohyia. Moskva : Akademyia [in Russian].

13. Maslova, V. A. (2007). Vvedenye v kohnytyvnuii lnhvystyku : uchebnoe posobyie. Moskva : Flynta: Nauka [in Russian].

14. Ofitsiinyi sait ukrainskoi movy. URL: <https://ukrainskamova.com> [in Russian].

15. Plotnykova, N. V. (2017). Kontsept RIZDVO u relihiinii kartyni svitu / Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Vypusk. 64,76–79 [in Ukrainian].

16. Popova, Z. D., Sternyn, Y. A. (2010). Kohnytyvnaia lnhvystyka. Moskva : Vostok-Zapad, P. 314. URL: <https://www.twirpx.com/file/798081/> [in Russian].

17. Prokhorov, Yu. E. (2009). V poyskakh kontsepta. Moskva : Nauka [in Russian].

18. Stepanov, Yu. S. (1997). Konstanty. Slovar russkoho yazyka. Opyt yssledovanyia. Moskva [in Russian].

19. Susov, Y. P. (2006). Lnhvystycheskaia prahmatyka : uchebnyk dlia mahystrantov y doktorantov. Moskva : Vostok-Zapad [in Russian].

20. Tsmukh, O. Poniattia «kontsept» u suchasnomu lnhvistychnomu dyskursi. URL: <http://litmisto.org.ua/?p=9058> [in Russian].

ann_kv@ukr.net

Рецензент: д. пед. н., проф. Дороніна Т. О.

УСПІШНО ОРІЄНТОВАНІ ВПРАВИ ДЛЯ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

У статті розкрито роль успішно орієнтованих вправ на заняттях з німецької мови з метою підготовки до іншомовної комунікації учнів; визначено можливості їх використання у процесі вивчення іноземної мови; вказано шляхи та принципи їх успішної реалізації, зокрема особистісно-діяльнісний та принцип орієнтації на успіх при укладанні таких вправ.

Автор, спираючись на теоретичні дослідження та практичний досвід, у статті описує доцільність застосування різних типів вправ, в основу яких взято концепції, запропоновані сучасними німецькими методистами, при формуванні іншомовної комунікативної діяльності учнів, за умови, якщо вони орієнтовані на успіх і стають результативними. Аналіз методичної літератури з названого питання надав можливість визначити основні вимоги, які ставляться до вправ: комунікативну спрямованість; вмотивованість мовленнєвих дій студентів; створення навчально-комунікативних ситуацій у завданні до вправи; професійну спрямованість; культурологічну (соціокультурну) спрямованість. Визначено, що головним принципом в основі заняття іноземної мови має бути не принцип дефіциту, а принцип орієнтації на успіх, що є частиною професійної етики для кожного вчителя та є особливо важливим для стійкої мотивації студентів.

У статті представлено типологію вправ та їх критерії, які пропонують німецькі методисти: а) рецептивні вправи, які спрямовані на розуміння змісту прослуханого чи прочитаного тексту; б) репродуктивні, у яких учні продукують речення чи тексти за заданою умовою; в) продуктивні, які передбачають виконання мовленнєвих комунікативних дій за допомогою уже набутих знань (цей тип вправ вони вважають перехідним між вправою та завданням); г) репродуктивно-продуктивні, в яких дається текстовий зразок, за допомогою якого потрібно утворити текст в усній чи письмовій формі. Другий тип вправ: а) комунікативні (відкриті), які дають можливість вибирати різні варіанти відповіді; некомунікативні (закриті), у яких лише один варіант відповіді є вірним; напівкомунікативні (напіввідкриті) пропонують значною мірою можливість вибору та варіанти, де є різні способи рішень. Третій тип вправ: а) вправи, спрямовані на розуміння змісту усного чи письмового тексту; б) вправи, спрямовані на вивчення мовних засобів і граматичних форм.

Дослідницею встановлено передумови ефективного застосування вправ із пропусками; обґрунтовано важливість системи вправ як забезпечення організації процесу засвоєння, так і організації процесу навчання; конкретизовано недоцільність застосовування вправ із пропусками при формуванні мовленнєвих компетенцій, тренуванні граматичних правил, а також обумовлено предмет їх спрямування, види робіт та форми їх виконання і перевірки, розроблено варіанти завдань до вправ, які є ефективними у формуванні іншомовної мовленнєвої діяльності.

Ключові слова: система вправ, успішно орієнтована вправа, іншомовна комунікація, рецептивні вправи, рецептивно-репродуктивні вправи, репродуктивно-продуктивні вправи, комунікативні вправи, робота парами, особистісно-діяльнісний принцип, вправи із пропусками.

SUCCESS-ORIENTED EXERCISES FOR DEVELOPMENT OF SPEECH ACTIVITIES OF STUDENTS

The role of successfully oriented exercises on classes in the German language was developed in order to prepare students for foreign communication, the possibilities of their use in the process of studying a foreign language were determined. The author, based on theoretical studies and practical experience, describes the feasibility of using different types of exercises, based on the concepts offered by modern German methodologists, in the formation of students' communication in other languages, provided that they are oriented towards success and become effective.

The analysis of methodological literature on this issue made it possible to determine the basic requirements that apply to exercises: communicative orientation; motivation of speech actions of students; creation of educational and communicative situations in the task of the exercise; professional orientation; cultural (sociocultural) orientation. It is determined that the main principle in the foreign language course should not be the principle of deficit, but the principle of focusing on success, which is a part of the professional ethics for each teacher, and is especially important for a stable motivation of students.

The author analyzes the typology of exercises and their criteria offered by the German methodists: a) reciprocal, exercises aimed at understanding the content of the listened or read text; b) reproductive, in which students produce sentences or texts on a given condition; c) productive, which involves the implementation of speech communicative actions with the help of already acquired knowledge (this type of exercise, they consider the transition between exercise and tasks); d) reproductive-productive, in which a text sample is given, with the help of which it is necessary to create the text in oral or written form. The second type of exercise: a) communicative (open), which allows you to choose different options for the answer; noncommunicative (closed), in which only one variant of the answer is true; Semi-communicative (semi-open) offer to a large extent the choice and options where there are different solutions. The third type of exercise: a) exercises aimed at understanding the content of oral or written text; b) exercises aimed at studying linguistic means and grammatical forms.

The ways and principles of their successful realization are indicated, in particular person-activity and the principle of orientation towards success at the conclusion of such exercises; the preconditions for the effective use of exercise with skipping are established; the importance of the system of exercises as the provision of the organization of the process of assimilation and the organization of the learning process is substantiated; the inexpediency of using exercises with passes in the formation of speech competences, the training of grammar rules, as well as the subject of their direction, types of works and the forms of their execution and verification, the variants of tasks for exercises that are effective in forming foreign language speech activity are determined.

Key words: system of exercises, successfully oriented exercise, foreign language communication, receptive exercises, receptive-reproductive exercises, reproductive and productive exercises, communicative exercises, work in pairs, person-activity principle, exercises with passes.

Ключовою думкою Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти (GER-der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen) є уміння учнів здійснювати мовленнєві дії, тобто користуватися іноземною мовою на заняттях так, як і за їх

межами. Для цього необхідно використання різних видів завдань, однаково, чи вони відображають реальне вживання мови, чи за своєю суттю є дидактичними. Вони стають комунікативними, якщо вимагають від учнів розуміння змісту, уміння домовлятися і висловлюватися з метою досягнення комунікативної мети [7, с. 153-154]. Вправи та завдання відіграють важливу роль у підготовці учнів до мовленнєвої діяльності. Які типи вправ варто використовувати на занятті, як організувати їх, щоб вони орієнтували учнів на успіх, як доцільно поєднувати вправи та завдання – питання, які цікавили та цікавлять багатьох методистів. Створення раціональної системи вправ є ключем до вирішення проблеми навчання іншомовного мовлення. Важливість системи вправ полягає у тому, що вона забезпечує як організацію процесу засвоєння, так і організацію процесу навчання. З точки зору організації процесу засвоєння системи вправ має забезпечити: 1) підбір необхідних вправ, що відповідають характеру певної навички або певного вміння; 2) визначення необхідної послідовності вправ; 3) розташування навчального матеріалу та співвідношення його компонентів; 4) систематичність/регулярність виконання певних вправ; 5) взаємозв'язок різних видів МД. З точки зору організації процесу навчання система вправ потребує матеріального втілення, яке вона знаходить у підручнику [1]. Тому підбір вправ для різних видів діяльності відіграє важливу роль і є актуальним при вивченні іноземної мови.

Проблемою створення системи вправ займалися такі методисти як А. А. Алхазішвілі, В. А. Бухбиндер, Н. І. Гез, П. Б. Гурвич, Г. Т. Городілова, З. М. Ієвлева, Б. А. Лапідус, М. В. Ляховицький, Ю. І. Пассов, І. В. Рахманов, Є. П. Шубін. Вивченню типології вправ на заняттях німецької мови як іноземної в Німеччині присвячені праці Г. Нойнер, М. Крюгер, І. Х. Швердфегер, К. Зегерман та інші. На сучасному етапі вартими уваги є праці німецьких методистів Г. Функа, К. Кун, Д. Шпаніель-Вайзе, Р. Е. Віке, які диференціюють поняття «вправа» та «завдання», завдяки яким формуються необхідні для іншомовного спілкування компетенції.

Спираючись на теоретичні дослідження та практичний досвід, у статті описано доцільність застосування різних типів вправ, в основу яких взято концепції, запропоновані сучасними німецькими методистами, при формуванні іншомовної комунікативної діяльності учнів, за умови, якщо вони орієнтовані на успіх і стають результативними.

Перш ніж розглянути вправи, спрямовані на успішне та результативне використання іншомовної комунікативної компетенції, звернемося до праць вітчизняних і зарубіжних методистів, які дають визначення самого поняття «вправа» у методиці навчання іноземних мов і вимог, що до неї висуваються. На думку С. П. Шатілова, під вправою ми розуміємо організоване в навчальних умовах багаторазове виконання окремих операцій, дій або діяльності з метою оволодіння ними або їх удосконалення [3]. Якщо аналізувати вимоги до структурних компонентів вправи, то на думку Н. К. Складенко будь-яка вправа, незалежно від рівня її складності, включає три обов'язкові компоненти: 1) завдання, 2) виконання завдання, 3) контроль виконання завдання. Зразок виконання може бути представленим у разі потреби, а може бути відсутнім, тобто він є факультативним компонентом вправи [2]. Роль вправ визначається тим, наскільки повно вони втілюють у собі найбільш важливі характеристики, що забезпечують досягнення певного рівня комунікативної компетенції. Тому нам необхідно розглянути вимоги щодо створення вправ, які були б найбільш результативними та сприяли успішному оволодінню іншомовною комунікативною компетенцією як на заняттях німецької мови, так і поза його межами.

Аналіз методичної літератури з цього питання дав нам можливість визначити основні вимоги, які ставляться до вправ. Отже, вправа повинна мати:

- комунікативну спрямованість [1];
- вмотивованість мовленнєвих дій студентів [2];
- створення навчально-комунікативних ситуацій у завданні до вправи [2];
- професійну спрямованість [2];
- культурологічну (соціокультурну) спрямованість [1].

Комунікативна спрямованість вправ передбачає наявність і використання засобів навчання, що співвідносяться з характером усномовленнєвої комунікації та метою в їх діалектичному взаємозв'язку. Усе навчання потрібно моделювати як цілеспрямований процес вирішення мовленнєвих задач. Тому для успішного формування навичок і вмінь іншомовного мовленнєвого спілкування необхідно, щоб вправа з самого початку навчання залучала студентів у процес практичного використання мови на основі мовленнєвої активності, тобто була комунікативно спрямованою. Вмотивованість передбачає стимулювання потреби студентів висловлювати чи сприймати думку іноземною мовою [2] та може бути суто комунікативною, або комунікативно-рольовою, коли студент виконує у вправі певну роль. Важливість ситуативної спрямованості вправ зумовлена тим, що комунікативна ситуація сприяє мовленнєвому спілкуванню. Саме тому створення навчально-комунікативних ситуацій, які б відображали та моделювали процес реального спілкування, вказували комунікантів, їхні стосунки, комунікативні наміри та обставини спілкування [2], є визнанням ситуативності, як необхідної умови не тільки розвитку мовленнєвих умінь, але й формування мовленнєвих навичок. У зв'язку з тим, що комунікативне навчання базується на методичному принципі новизни як основи гнучкості навичок, динамічності вмінь та продуктивності говоріння [1], необхідною вимогою до вправ є наявність новизни. Ця вимога зумовлює при створенні системи вправ для формування іншомовної діяльності використання різноманітних, адекватних реальному спілкуванню ситуацій, їх постійне варіювання, а також залучення нового для студентів навчального матеріалу. Зважаючи на те, що оволодіння ІМ є частиною культури народу, мова якого вивчається, висувається вимога до завдання та змісту вправи – її культурологічна [2] або соціокультурна спрямованість. Ця компонента, на наш погляд, реалізується не лише шляхом включення відповідного навчального матеріалу, а забезпечується завдяки порівнянню різних ситуацій, реалій, стереотипів, узятих з життя країни, мова якої вивчається. Поруч із вимогами, що висуваються до створення вправ, варто проаналізувати проблему створення системи вправ. Ця проблема є однією з найскладніших у практичному та теоретичному планах, оскільки раціональність системи вправ є запорукою успішності навчання іншомовного спілкування. Крім того, система вправ забезпечує як організацію процесу навчання, так і організацію процесу засвоєння.

Визначення поняття системи вправ дано С. П. Шатіловим, який розуміє під системою вправ таку сукупність необхідних типів, видів і різновидів вправ, що виконуються у такій послідовності і в такій кількості, які враховують закономірності навичок і вмінь у різних видах мовленнєвої діяльності, в їх взаємодії та забезпечують максимально високий рівень оволодіння ІМ у заданих умовах [3]. Загальними методичними та дидактичними принципами, що становлять основу для створення системи вправ є: принцип комунікативності, принцип доступності та посиленості, наочності, свідомості, активності, проблемності, систематичності та послідовності.

Сучасні вітчизняні методисти розрізняють основні критерії, згідно з якими вправи відносяться до того чи іншого типу. Н. К. Складенко визначає наступні критерії для вправ. Це такі критерії, як вмотивованість, ступінь комунікативності, ступінь керування, спрямованість навчальної дії / діяльності на прийом або видачу інформації, наявність ігрового компоненту, спосіб організації та необхідність забезпечення опорами [2]. За першим критерієм вправи поділяються на вмотивовані та невмотивовані. За другим критерієм вправи поділяються на некомунікативні (мовні), умовно-комунікативні (умовно-мовленнєві) та комунікативні (мовленнєві).

Некомунікативні вправи, під час виконання яких студент зосереджується лише на формі, посідають підлегле місце у системі вправ. Комунікативні вправи передбачають реалізацію студентами акту спілкування мовою, яка вивчається. За третім критерієм вправи поділяються на повністю керовані, частково керовані та вправи з мінімальним керуванням. Ступінь керованості мовленнєвими діями студента буде залежати від етапу формування розвитку навичок і вмінь. За четвертим критерієм вправи поділяються на рецептивні, репродуктивні та продуктивні. Рецептивно-репродуктивні вправи передбачають сприйняття певної інформації та повне або часткове її репродукування. Під час виконання продуктивних вправ студенти самі породжують мовлення в усній формі. Використання того чи іншого виду вправ залежить від етапу навчання іншомовного усного мовлення. За п'ятим критерієм вправи поділяються на вправи без ігрового компонента і з нерольовим ігровим компонентом та з рольовим ігровим компонентом. У вправах без ігрового компонента студенти навчаються вести мовленнєву діяльність від свого власного імені, а також відстоювати свою точку зору. У вправах з рольовим компонентом студенти будуть породжувати іншомовне висловлювання, виконуючи ту чи іншу роль, що дасть можливість зробити процес навчання цікавішим. За шостим критерієм вправи поділяються на вправи без опор, з природними та штучно створеними опорами.

Отже, визначення типів вправ дає нам можливість організувати їх у межах окремої системи, що складатиметься з підсистем, які, в свою чергу, містять групи та види вправ, спрямовані на формування, вдосконалення, на розвиток певних навичок і вмінь. Кожна група складатиметься із вправ відповідних типів і видів. Таким чином, групи вправ є макроелементами системи, а типи та види – її мікроелементами.

У методиці навчання іноземних мов існує велика кількість докладно описаних типів вправ. У нашому дослідженні ми обмежимося вибором вправ, які готують студентів до виконання комунікативних завдань. Це може бути усна мовленнєва дія (наприклад, спитати, як кудись пройти, як зробити замовлення у ресторані) чи текст, виконаний у письмовій формі (написати запрошення до дня народження, дати позитивну чи негативну відповідь на запрошення у вигляді короткого повідомлення). Для того щоб вони були успішними й ефективними, викладач мусить планувати своє заняття, визначивши заздалегідь його мету, підібрати відповідні вправи та обмірковувати послідовність їх виконання. Для цього йому необхідно знати і розрізняти різні типи вправ.

Німецькі методисти пропонують таку типологію вправ та їх критерії: а) рецептивні – вправи, які спрямовані на розуміння змісту прослуханого чи прочитаного тексту; б) репродуктивні, у яких учні продукують речення чи тексти за заданою умовою; в) продуктивні, які передбачають виконання мовленнєвих комунікативних дій за допомогою уже набутих знань (цей тип вправ вони вважають перехідними між вправою та завданням); г) репродуктивно-продуктивні, в яких дається текстовий зразок, за допомогою якого потрібно утворити текст в усній чи

письмовій формі. Другий тип вправ: а) комунікативні (відкриті), які дають можливість вибирати різні варіанти відповіді; некомунікативні (закриті), у яких лише один варіант відповіді є вірним; напівкомунікативні (напіввідкриті) пропонують значною мірою можливість вибору та варіанти, де є різні способи рішень. Третій тип вправ: а) вправи, спрямовані на розуміння змісту усного чи письмового тексту; б) вправи, спрямовані на вивчення мовних засобів і граматичних форм.

Інший критерій, за допомогою якого розрізняють вправи – ступінь керованості вправи: а) повністю керована вправа, яка точно ставить перед учнем завдання і має лише один варіант відповіді; б) частково керована вправа – дає йому можливість вибору декількох варіантів відповіді. Розрізняють різні види керованості вправ. Так, наприклад, розповідь можуть скеровувати картинки або розповіді у формі картинок, чи приклад розв'язку виконання вправи.

Вихідним пунктом керованості вправи стає часто інструкція щодо її виконання. Вона може бути сформульована в наказовому способі та спонукати учнів до конкретних дій чи подана у формі запитання, наприклад:

- Ergänzen Sie die Übung.
- Üben Sie Dialoge.
- Welche Medien kennen Sie?
- Was zeigen die Bilder?

Також вербальний чи наочний опис ситуації можуть слугувати засобом керованості вправи, наприклад:

- Dein Partner hat sich am Telefon nicht verstanden. Er fragt zurück: „Ich habe gefragt, ob, wann du kommst“.

Інструкція виконання вправи спрямовує увагу учнів на те, що вони повинні робити, отже, на збір інформації чи порівняння двох діалогів. Опис ситуації вимагає здебільшого певної комунікативної дії, наприклад, перепитати по телефону, що не зрозумів. Інструкція може називати конкретні допоміжні засоби або ж вказувати на можливості варіантів відповіді:

- Der Redemittelkasten hilft.
- Ordnen Sie zu, es gibt mehrere Möglichkeiten [5, с. 30-31].

Проаналізована типологія вправ дає нам можливість раціонально планувати заняття, розрізняти вправи в навчальних засобах та матеріалах, оцінювати мету вправ, завданням яких є здійснення іншомовної комунікативної.

Кожен з нас хоче бути успішним у тому, чим він займається. Ніхто не любить допускати помилки. Для того щоб їх виправляти, потрібно затрачати час. Варто подумати, як учні могли би більш успішно оперувати мовою і як повинні би бути організовані на занятті іноземної мови завдання та вправи, для того щоб вони могли застосовувати мову і не робили помилок. Тому що помилки вказують їм лише на те, що вони не можуть, і це їх розчаровує. Неефективні вправи можуть бути немотивуючими.

Щоб опрацювати новий словниковий запас чи нову граматичну структуру, означає пов'язати нове з уже існуючим, відомим. Особливо добре це вдається, якщо змістове наповнення вправ цікавить учнів і має відношення до їхнього життя та досвіду.

Н. Сегаловітц [8, с. 402] з'ясовує важливе питання, як виникає у мозку людини іншомовна мережа (система), або ж як ми краще запам'ятовуємо вивчене іноземною мовою. На базі різноманітних досліджень він приходить до висновку, що змістове та наближене до реальності навчальне оточення краще готує, вибудовує ментальні

мережі у мозку і тим самим довгостроково призводить до кращих навчальних результатів. Н. Сегаловітц називає тим самим опосередковано одну з найважливіших ознак ефективного заняття з мови: що вивчається таким способом, те перш за все використовується і найдовше запам'ятовується.

Так само, як на футбольному тренуванні чи на вправлянні гри на піаніно, де постійно тренується і вправляється перебіг рухів, так само повинна, йтися про тренування у сенсі повторення, впевненого використання і опрацювання структур чи словника на етапі вправляння. Тому є доцільним, щоб учням зустрічалися нові зміст та граматичні структури у великому обсязі, в усній чи письмовій формі, вони їх повторювали б, а не відразу їх самостійно відтворювали та продукували. У цьому випадку можна з впевненістю стверджувати, що вивчення мови буде успішним.

Тоді виникає питання: що таке орієнтація на успіх? Це означає, що заняття та вимоги до завдань і вправ повинні бути зорієнтовані на учнів, на те, що вони вже знають і можуть, на їх інтереси та потреби. Мається на увазі, що учні відчують не вперше, що можуть застосовувати успішно свої уміння в усній чи письмовій комунікації, оперувати мовою (здійснюють мовленнєві дії). Якщо вимоги до учнів зростають швидше, ніж розвиваються їхні уміння, то це призводить до стресу та втрати мотивації. Тому, вважаємо разом із Функом, що вправи та завдання повинні бути розроблені так, щоб вони сприяли успішному засвоєнню та вивченню мови.

Отже головний принцип, який повинен лежати в основі заняття іноземної мови, має бути не принцип дефіциту, а принцип орієнтації на успіх. Само собою зрозуміло, що ми всі хочемо успішно навчати та при цьому допомагати нашим учням бути успішними. Це є частиною нашої професійної етики для кожного вчителя. Тому нашим завданням є створення передумов для успіху. Звідки ми, власне, знаємо, що запропоновані нами види діяльності сприятимуть цьому, щоб бути успішним або ж відчувати себе таким? Останнє є особливо важливим для стійкої мотивації.

Щоб відповісти на це питання, варто звернути увагу на те, що можна досягти завдяки опрацьованим завданням і вправам. Це можна зробити на прикладі вправ на заповнення пропусків. Слід виходити з того, що вправи на заповнення пропусків здебільшого є не зорієнтованими на розвиток комунікативної компетенції і тим самим часто не виконують своєї найважливішої функції. Для того щоб зрозуміти, чому такі вправи є не придатні для довготривалого успіху, проілюструємо на подальшому прикладі, вибраного з навчального підручника.

Подається заголовок до вправи і завдання вставити прийменники та закінчення. Ще раз уважніше розглядаємо вправу і виникає питання: що мусять вставити учні у пропуски? Що учні мусять вже знати, для того, щоб могли доповнити пропуски? Текст із пропусками вимагає від них вставлення відповідних-прийменників і закінчень артиклів, присвійних займенників. Так, до прикладу, вони повинні знати рід іменника, керування дієслів, наявних у вправі, відмінки, яких вимагають прийменники і тільки після цього школярі можуть правильно підібрати закінчення неозначеного артикля. Лише при наявності відповідних знань пропуски можуть бути заповнені. В разі, якщо ці знання відсутні або ж є частковими, учні мають мало шансів виконати цю вправу. Вони частіше роблять помилки, які пізніше виправляють учителі.

Вправи на заповнення пропусків – свого роду тестовий інструментарій. Вони тестують граматичні знання та словниковий запас. Передусім вони вказують слабшим учням на те, чого вони ще не можуть, а у повільних учнів послаблюють мотивацію. Як описано у Функа й ін. [5, с. 35], на уроці існує регулярний кругообіг, і при виконанні

такого роду вправ саме у повільних школярів, які б найбільше потребували підтримки та підбадьорювання, він викликає негативний кругообіг. Опишемо негативний кругообіг: 1) для учня така вправа складна, він стає невпевнений, робить помилки, незважаючи на концентрацію і зусилля; 2) концентрація і зусилля спадають, учень стає ще невпевненішим, робить ще більше помилок, у нього виникає почуття некомпетентності, мотивація спадає далі; 3) виникають навчальні проблеми, невпевненість зростає, учень сильно залежний від корегування помилок, мотивація спадає далі. А тепер пропонуємо позитивний варіант: для учнів вправа є легкою і вони допускають мало помилок, вони сконцентровані, компетентні, їх мотивація зростає і вони отримують задоволення, виникає менше навчальних проблем, виправлення сприймаються ними легше, а пізніше навіть можуть бути застосованими ними самими, мотивація зростає далі й учні стають впевнені у своїх знаннях.

Г. Функ підсумовує, чому саме такі традиційні вправи на заповнення пропусків стали улюбленими як для учнів, так і для вчителів. Він називає низку причин:

- учні можуть швидко отримати оцінку стану їхніх знань (правильно чи неправильно можна швидко вирішити й оцінити);
- такого типу вправи не потребують підготовки до заняття; вчителі та учні знають точно, що потрібно робити; не потрібно багато пояснювати;
- учні знають точно, що від них очікують і концентруються цілком на певній структурі чи певному слові; їм не потрібно довго розмірковувати над смислом того, що вони там записують;
- виправляти пропуски набагато швидше, ніж корегувати цілі тексти. Для вчителів, які мають велике навантаження, такі виправлення мають подвійну економію (менше підготовки, менше затрат часу на корегування помилок у порівнянні з цілими текстами).

Поруч з негативним кругообігом, який виникає при виконанні вправ із пропусками, потрібно назвати ще інші їх недоліки.

1. Заповнення пропусків не належить до тренування іншомовної навички, яка б мала якесь значення поза межами уроку і зустрічалася б у щоденному житті (якраз ці дві характеристики є основними визначеннями для поняття «завдання» за Функом).

2. Немає підтвердження тому, що таким способом фактично забезпечується навчання мови. Найпереконливішим доказом цього є принцип Time-on-Task, введений Паулем Нейшеном у 2009 році, який означає, що час, який є в розпорядженні вчителя, використовується на підготовку до того, що учні пізніше дійсно повинні уміти. Читання навчають – читаючи, говоріння – розмовляючи, а плавність мови досягається лише тоді, коли її тренують [5, с. 22-23].

Як ми бачимо вправи на заповнення пропусків не є цілеспрямованими, якщо мати на увазі розвиток мовленнєвих навичок чи граматичної компетенції. Вони не показують учням, що вони можуть, а навпаки, що вони не можуть. На думку Функа не має рації спочатку пропонувати учням те, де вони робитимуть помилки, які пізніше разом із ними постійно потрібно виправляти.

Однак такі вправи стають успішно орієнтованими (ефективними), якщо вони сконцентровані на роботу над змістом, який потрібно обговорити чи написати, або ж коли мова йдеться про контроль читання та аудіювання, коли тестуються наявні граматичні знання.

Наведемо приклад такої вправи. Вправа, спрямована на перевірку розуміння аудіювання.

Вправа 1. Тема: „Krankam Wochenende“. Підтема „Kirschtorte mit Würstchen“.

Завдання 1.: Sehen Siedas Bildan. Wasglauben Sie: Wasistpassiert? На малюнку зображено на передньому плані накритий великий стіл, а праворуч мама пропонує склянку води синові, який сидить на стільці і виглядає дуже блідим. Уся сім'я стурбована.

Завдання 2: Hören Sie. Was ist richtig? Kreuzen Sie bitte an. Даються твердження і учні повинні віднайти правильні твердження.

Завдання 3: Wer sagt das? Hören Sie noch einmal und ergänzen Sie die Namen. Пропонується пряма мова осіб і потрібно вставити, чиї це слова. Отже, ця вправа сприяє розвитку розуміння змісту прослуханого.

Для використання вправ такого типу доцільними є такі шість методичних аспектів:

1. учням потрібно прочитати вправу, перед тим, як вони слухають чи читають текст.
2. Пропуски орієнтуються на зміст тексту, а не на форму.
3. Тим самим їх увага концентрується під час слухання/читання на інформації, яка відсутня в пропусках, а не на мовних структурах.
4. Заповнюючи пропуски, вони доводять розуміння тексту.
5. Оцінювання вправи переходить в усну мовленнєву діяльність, наприклад, зібрати інформацію з тексту.
6. Вправа повинна виконуватися завжди у парах, з метою забезпечення взаємодії й обміну інформацією.

Можна запропонувати вправи на заповнення пропусків „Lückenübungen“, які фокусовані на розвиток граматичної форми. Їх передумовою є те, що речення мають бути впорядковані змістовно [5, с. 37].

Вправа 2. Завдання вправи полягає у тренування граматичної форми Perfekt дієслів, поданих у дужках:

„Gestern war ich in einer Boutique. Ich...ein paar Handschuhen...(anschauen) und ...(probieren), ob meine Sachen reinpassen usw.“. Після виконання вправи учням демонструється повний її текст, де вони можуть порівняти зі своїм варіантом.

Для того, щоб перетворити цю вправу в успішно орієнтовану, на нашу думку, варто сконцентрувати увагу учнів на її змістовому аспекті, наприклад, зібрати інформацію з тексту, побудувати діалог, використовуючи лексику з вправи та дану граматичну структуру (Perfekt), запропонувати учням скласти подібну історію з власного життєвого досвіду.

Німецькі методисти пропонують свої варіанти реконструкції цієї вправи.

Варіант 1. Можливість попрацювати над коротенькою історією, якщо при цьому застосувати форму роботи парами, яка називається „Rückendiktat“ (зворотній диктант). Партнери мають різну інформацію, яку вони, міняючись, мусять доповнити. Вони стоять спинами один до одного, для того щоб не бачити, що написано в кожного. Вони мусять співпрацювати, слухати та записувати часто форми дієслів в Perfekt. Завдяки розміщеним у тексті пропускам (а їх у цьому варіанті більше і вони є ширшими) потрібно вставити важливі словосполучення та вирази типу „ander Klasse“, „einen Schreck bekommen“, „eine gute Idee“, „zum Glück“, які прослуховуються і вимовляються. Крім цього партнери мусять добре вимовляти слова, щоб їх правильно записати. Орфографічні помилки можна перевірити разом, спроектувавши їх на дошку за допомогою проектора, або ж парами.

Якщо поняття «пропуск» розглядати ширше, то виявляється, наше буденне спілкування, а також спілкування на заняттях має справу із заповненням цих

пропусків, здебільшого інформаційних. Тренування закриття комунікативних пропусків може здійснюватися вище описаним способом [5, с. 38].

Варіант 2. У тексті тренуються дієслівні форми у Perfekt. Деякі іменники з тексту записуються на дошці, наприклад „Boutique, Handtasche, Geldbeutel, Kasse, Glück“. Учні будують свої припущення, про що могло б йтися у тексті. Після цього історія зачитується повністю і учні перевіряють свої припущення. У наступній послідовності вони отримують текст із пропущеними іменниками та до форм Perfekt. Учні заповнюють пропуски, при цьому слабшим пропонується вставити іменники. Наприкінці пропонується порівняння своїх результатів у роботі парами і ще раз прослуховується текст з метою контролю. Учні концентрують свою увагу перш за все на зміст вправи, використовуючи при цьому нові граматичні структури, у даному випадку дієслівні форми у Perfekt.

Отже, ми бачимо, як вправа на заповнення пропусків може стати ефективною та результативною, якщо змінити завдання до неї.

Подальшою вільною формою вправляння у підготовці до виконання завдань, де учні ведуть бесіду з партнером про неприємну ситуацію, яка колись мала місце у їхньому житті, було б доцільним заповнення пропусків у реченнях, наприклад:

- Gesternwarich...
- Ich habe...mitgenommen
- Danach war ich...
- Dort habe ich ...getroffen.

Відповіді на реальні запитання з їх життєвого досвіду на завершення, які ставляться з метою задовільнити потребу в інформації, виходять за рамки завдання, наприклад: поспілкуватися з своєю партнеркою/партнером. Відшукай дві ситуації, які їй/йому були неприємними. За допомогою питань хочуть виявити щось про партнерку/партнера. Отож потрібно виконати справжнє комунікативне завдання. Оцінювання може відбуватися в пленумі (цілою групою), де повинно бути повідомлено те, що ти довідався про партнерку/партнера.

Вправа 3 (підручник „Begegnungen“ A2+, тема 8 „Politik und Technik“) [4].

Завдання 1: Lesen Siedie Meldungen und ordnen Sie die Überschriften zu (прочитайте повідомлення та підберіть заголовки до них). Подані коротенькі повідомлення та заголовки до них. Робота студентів спрямована на розвиток загального розуміння прочитаного. Вправа рецептивно-репродуктивна, повністю керована, яка точно ставить перед учнем завдання і має лише один варіант відповіді.

Завдання 2: Ergänzen Siediefehlenden Informationen (доповніть інформації даними, взятими з повідомлень). Вправа спрямована на розвиток вибіркового читання, репродуктивна (студенти мусять вставити дані з конкретних повідомлень у подані речення), повністю керована, яка точно ставить перед учнем завдання і має лише один варіант відповіді.

Завдання 3 (варіант, як зробити вправу 2 комунікативною), вправа зорієнтована на розуміння інформації:

- скласти короткі діалоги на базі повідомлень з вправи 1;
- сформулювати свою думку до кожного повідомлення;
- вибрати повідомлення і пов'язати його з власним досвідом.

Вправа 4. (підручник „Begegnungen“ B1+, тема1„Zeit und Zeitvertrieb“).

Завдання 1: Personen und Tätigkeiten. Hören Sie die folgenden Texte zweimal. Beantworten Sie die Fragen in Stichworten: Name; Beruf; Wann steht er auf? Was macht er vormittags? Was macht er nachmittags? Was macht er abends?

Вправа рецептивно-репродуктивна.

Завдання 2. Lesen Sie den folgenden Text und ergänzen Sie die Verben in der richtigen Form.

Вправа рецептивно-репродуктивна.

Подані дієслова у рамочці, які потрібно вставити у текст: sein, fahren, telefonieren, lesen, entwickeln etc.

Текст з пропусками, на основі тексту для аудіювання:

„Ich ...Nico Brettschneider. Mein Tag...früh um 6.30 Uhr. Ich... um 7.00 Uhr mit dem Auto zur Arbeit usw.

Спочатку студенти вставляють дієслова з рамочки і перевіряють правильність виконання завдання парами.

Пропонуємо зробити вправу продуктивною: розкажіть про себе, про своїх друзів, рідних, використовуючи лексику вправи; побудуйте та розіграйте діалоги на тему „Personen und Tätigkeiten“; проведіть інтерв'ю-опитування; зробіть репортаж з гуртожитку; підготуйте презентації до теми і прокоментуйте їх.

Підсумовуючи те, що стосується успішно орієнтованих вправ, можна стверджувати:

Успішно орієнтовані вправи дають можливість: 1) пов'язувати щось нове з уже відомим; 2) встановлювати відношення до життєвого досвіду учнів.

Успішно орієнтовані вправи потребують: а) час; б) багато можливостей контакту з новими знаннями, словниковим запасом, новими граматичними структурами; в) повторення.

Вправи на заповнення пропусків є особливо ефективними як: а) засоби фокусування уваги для розуміння прочитаного; б) форма тестування читання та аудіювання; в) спільна форма роботи на уроці (може відбуватися в ігровій формі).

Вправи на заповнення пропусків є недоцільними щоб: а) тренувати мовленнєві навички; б) щоб досягти граматичної компетенції; в) тренувати правила.

Такі вправи повинні завжди: а) бути зорієнтованими на зміст; б) виконуватися парами; в) відповідно повинні корегуватися разом; г) бути частиною ігрової діяльності на занятті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Пассов Е. И. Теоретические основы обучения иноязычному говорению. Москва : Просвещение, 1991. 208 с.
2. Складенко Н. К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь. Іноземні мови. 1999. № 3. С. 3–7.
3. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. Москва : Просвещение, 1986. 222 с.
4. Buscha Anne: Begegnungen. Deutsch als Fremdsprache. Integriertes Kurs und Arbeitsbuch. Sprachniveau B1+/ Buscha Anne, Szita Szilvia. Leipzig: Schubert-Verlag. 2013. 268 S.
5. Funk Hermann : Aufgaben, Übungen, Interaktion. / Christina Kuhn / Dirk Skiba / Dorothea Spaniel-Weise / Rainer E. Wicke.(Hrsg.): Klett-Langenscheidt. München, 2014. 84 S.
6. Funk Hermann: Methodische Konzepte für den DaF-Unterricht. In: Krumm Hans-Jürgen / Fandrych Christian / Hufeisen Britta. a. (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Art. 104. Berlin / Wien : De Gruyter. 2010. S. 940–952.

7. Europarat : Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. München: Langenscheidt, 2001. 244 S.

8. Segalowitz Norman: Automaticity and second languages. – DOUGHTY, Catherine J., Long Michael H. (Eds.). Handbook of Second Language Acquisition. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2003. S. 382–408.

REFERENCES

1. Passov, E. I. (1991). Teoretycheskye osnovy obucheniya ynoiazыchnomu hovorenyiu. Moskva : Prosveshchenye [in Russian].

2. Skliarenko, N. K. (1999). Suchasni vymohy do vprav dlia formuvannia inshomovnykh movlennievnykh navychok i vmin. Inozemni movy. 3, 3–7 [in Ukrainian].

3. Shatylov, S. F. (1986). Metodyka obucheniya nemetskomu yazyku v srednei shkole. Moskva : Prosveshchenye [in Russian].

4. Buscha Anne: Begegnungen. Deutsch als Fremdsprache. Integriertes Kurs und Arbeitsbuch. Sprachniveau B1+/ Buscha Anne, Szita Szilvia. Leipzig: Schubert-Verlag. 2013. 268 S.

5. Funk Hermann : Aufgaben, Übungen, Interaktion. / Christina Kuhn / Dirk Skiba / Dorothea Spaniel-Weise / Rainer E. Wicke.(Hrsg.): Klett-Langenscheidt. München, 2014. 84 S.

6. Funk Hermann: Methodische Konzeptefürden DaF-Unterricht. In: Krumm Hans-Jürgen / Fandrych Christian / Hufeisen Brittau. a. (Hrsg.): Deutschals Fremd-und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Art. 104. Berlin / Wien : De Gruyter. 2010. S. 940–952.

7. Europarat : Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. München: Langenscheidt, 2001. 244 S.

8. Segalowitz Norman : Automaticity and second languages. DOUGHTY, Catherine J., Long Michael H. (Eds.). Handbook of Second Language Acquisition. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2003. S. 382–408.

walentajn@gmail.com

Рецензент: к. філол. н., проф. Янков А. В.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

(до 100-річчя від дня народження Івана Стешенка)



УДК 37(092)

DOI: 10.37835/2410-2075-2019-11-7

д. філол. н., с. н. с. **Александрова Г. А.**

(КНУ імені Тараса Шевченка)

ІВАН СТЕШЕНКО: ХУДОЖНЯ ІНДИВІДУАЛЬНІСТЬ НА ТЛІ ДОБИ

Стаття присвячена художній індивідуальності Івана Стешенка як самостійної творчої особистості початку ХХ ст., у поетичному світі якої відбулися стилістичні й естетичні суперечності, властиві перехідній добі межі ХІХ – ХХ століть. Наголошено, що художнє мислення, літературний стиль митця формувалися в атмосфері спілкування та особистих взаємин із багатьма тогочасними культурними діячами: його біографія тісно пов'язана із Старицькими, Косачами, О. Кониським та ін.

Автор акцентує увагу, що поезія Івана Стешенка – поліфонічна. У ній – прагнення показати світ у всіх його виявах, виявити й естетичну, і громадянську позицію. У його художньому слові міцно сплелася актуальне й абстрактне, національне й загальнолюдське, філософські та соціальні проблеми. Лірика Стешенка утверджувала ідеал людини суспільно активної, небайдужої, вразливої до людських страждань, і водночас – до земної краси і таємниці кохання. У низці віршів відчувуються глибоко трагічні ноти, викликані некудим болем, соромом і гнівом, розумінням підневільного становища і необхідністю терпіти його. Програмова юнацька мета, щирі поривання присвятити життя і Божий дар розвою рідного народу і цілому людству завжди було з ним.

Простежуються новаторські риси та суголосність його поезії з творчістю М. Старицького, Лесі Українки та ін. Поет для митця – не лише суспільна еліта, він виконує утилітарні функції – навчає, закликає читача, доносить до нього певні істини. І. Стешенко широко розгорнув своє розуміння місії поета у світі, який має пробуджувати людську гідність, бути відповідальним за долю народу, за всі несправедливості цього світу.

Розглянуто ключові образи, які відображають складну систему духовного життя Івана Стешенка і є вагомим елементом його художнього світу, у якому поєднано неокласичні й неоромантичні елементи, відсутні рецидиви позитивізму. Доведено, що без вивчення художньої індивідуальності Івана Стешенка неможливо окреслити справжнє духовне поле української літератури, побудувати повну модель національного літературного процесу.

Ключові слова: Іван Стешенко, індивідуальність, біографія, оточення, поезія, образ, поет, неокласицизм, неоромантизм.

IVAN STESHENKO: ARTISTIC INDIVIDUALITY IN THE FIELD OF ERA

The article is devoted to the artistic personality of Ivan Steshenko as an independent creative person of the early twentieth century, in which the poetic world reflected the stylistic and aesthetic contradictions inherent in the transitional era of the nineteenth and twentieth centuries. It was emphasized that artistic thinking,

literary style of the art is twas for me dinan atmosphere of communication and personal relation ships with many contemporary cultural figures: his biography is closely connected with Starytsky, Lesya Ukrainka, O. Konysky and others. Innovative features and conscientiousness of his poetry with works by M. Staritsky, Lesya Ukrainka and others canbetraced.

The key images that reflect the complex system of Ivan Steshenko's spiritual life are considered and is a significant element of his artistic world, which combines neoclassical and neo-romantic elements, tangible relapses of positivism. It is proved that with out studying the artistic personality of Ivan Steshenko it is impossible to out line the true spiritual field of Ukrainian literature, toconstruct a complete model of the national literary process.

It is noted that Ivan Steshenko's poetry is polyphonic. There is a desire in it to show the world in all its manifestations, to discover both aesthetic and civic stance. In his artistic word the actual and abstract, national and human, philosophical and social problems became firmly joined. In his writings, the poet reveals the tragic existence of man, reflects his temporality, shows the gap between dream and reality, demonstrates fatigue and frustration in search of happiness. In his poetry, the dramatic disharmony of the thinking man with the world of evil and violence is clearly embodied, the position of the rejection of the existing world order is clearly expressed. There is a synthesis of emotional and intellectual.

Key words: individuality, biography, environment, poetry, image, poet, neoclassicism, neoromanticism.

Біографія Івана Матвійовича Стешенка (літ. псевд. Іван Сердешний, Ів. Січовик, Світленко та ін.) (? 1874, Полтава – 30.7.1918 Полтава) була вщерть наповнена кипучою діяльністю. За своє недовге життя він встиг зробити неоціненно багато: письменник, літературознавець, критик, перекладач, педагог, громадський і політичний діяч, театрознавець, Генеральний секретар освіти уряду УНР. Він відповідав тому типові митця початку ХХ ст., що його І. Франко окреслив як «драгоманівський»: це особи неспокійні, «з вихруватими натурами», «жадні праці і переобтяжені працею» [13, с. 516]. Мабуть, більш притягальною для Стешенка була публічна діяльність: участь у політиці, інтенсивна наукова, педагогічна діяльність переважили літературні інтереси, хоча й не пригасили їх. Нині, коли зусиллями невтомного збирача й пропагандиста його творчості Григорія Титаренка оприлюднено значну частину літературного доробку Івана Стешенка [8], написано його найдокладнішу біографію [9], є всі підстави розглядати його як самостійну творчу особистість початку ХХ ст., у поетичному світі якої відбилися чи не всі стильові й естетичні суперечності, властиві перехідній добі межі ХІХ – ХХ століть.

Закономірно, що Стешенко більше відомий заслугами в царині державотворчій, громадсько-політичній, культурно-освітній, педагогічній (праці В. Білоцерківського, С. Болтівця, В. Верстюка, В. Головченка, Л. Дрофань, Т. Ківшар, Н. Колошук, С. Майбороди, Н. Миронець, А. Пономаренко, С. Сірополка, І. Соїко, Г. Титаренка, І. Тюрменко, О. Тулуба, Ю. Хорунжого, А. Чернова), літературознавчій (І. Береза, Л. Білецький, Н. Гаєвська, Н. Заверталюк, М. Кучинський, Н. Сташенко); значно менше вивчена літературна частина його доробку (Г. Александрова, О. Камінчук, Ю. Ковалів та ін.)(докладніше див. [2]). У центрі уваги літературознавців були лише 79 поезій двох прижиттєвих збірок, інші твори не були об'єктом критичної рефлексії,

оскільки вони розкидані в періодиці, зберігалися в архівах, не перевидавалися, а ім'я Степенка якщо й згадувалось, то неодмінно з налічкою «буржуазний націоналіст».

Перші твори Степенко почав писати російською мовою ще навчаючись у Полтавській гімназії, у шостому класі переклав 12 пісень «Метаморфоз» Овідія, у восьмому класі почав віршувати українською. Навчаючись на історико-філологічному факультеті в університеті Святого Володимира (1892–1896), почав писати літературознавчі дослідження. У студентські роки його праця про Гоголя отримала срібну медаль (лише срібну – бо професор Т. Флоринський, відомий українофоб, написав у рецензії, що автор демонструє сепаратистські тенденції, які полягали в тому, що І. Степенко, слідом за М. Костомаровим, зазначив, що Гоголь був би ще кращим письменником, коли б писав мовою свого народу [11, с. 98]).

Художнє мислення, літературний стиль митця формувалися в атмосфері спілкування та особистих взаємин із багатьма тогочасними культурними діячами: його біографія тісно пов'язана зі Старицькими (1897 року одружився з його (М. Старицького) дочкою Оксаною); Косачами, Лисенками, О. Кониським, Є. Чикаленком, С. Єфремовим, О. Лотоцьким та ін. О. Тулуб залучив його до гуртка «Плеяда», який об'єднував кращі молоді літературні таланти, що були зорієнтовані на високу культуру образу, довершеність поетичної форми, долучалися до європейського літературного процесу через переклади (В. Самійленко перекладав Данте, Мольєра, Беранже, Леся Українка – Гейне, М. Комарова та М. Биковська – В. Короленка, Михайло Обачний – Гоголя, В. Короленка, Г. Сенкевича, Ф.-Б. Гарта, О. Черняхівський – Шиллера, Є. Тимченко – «Калевалу» та ін.). Степенко перекладав твори Шиллера, Беранже, Коппе, Пушкіна, Надсона. О. Тулуб згадує, що в у помешканні М. Лисенка познайомив Степенка «з О. Ант. та М. В. Лисенками, з М. Старицьким, Вол. Антоновичем, Оленою Пчілкою, Одаркою Романовою та іншими. Тут же Степенко познайомився і з молодогою громадою – Л. М. Старицькою, О. М. Старицькою, Лесею Українкою, Вол. Самійленком, Єв. Тимченком, М. Славинським та іншими» [11, с. 93]. Ці особистості відіграли неабияку роль у становленні національного самоусвідомлення Степенка; постійні творчі і дружні контакти з ними він підтримував упродовж усього життя.

Творча індивідуальність Степенка виразно окреслилася у двох поетичних збірках – «Хуторні сонети» (1899) і «Степові мотиви» (1901), цілісних своїм художнім змістом, назви яких мали символічне звучання – хутір і степ є одвічними константами природного і суспільного світобуття українців, набуваючи статусу архетипних образів. Степ – це осердя поезії ранніх романтиків («степ широкий – то мій брат»), хутір – центр філософії пізнього романтика П. Куліша («Хуторна поезія»).

У творчості Степенка відразу помітили схильність до експерименту, особливо на фонетичному і лексичному рівнях – наголоси не там, де треба, новотвори, порушення мовних норм, прагнення знайти «своє» слово. Власне, вживання авторських неологізмів було ознакою творчої індивідуальності поета. Питомі українські слова він поєднував зі «своїми», які часто з'являлися не для позначення нових понять, а для звукової організації вірша. Але Степенко витворював неологізми саме через закоханість у рідну мову, спонтанно підбираючи відповідники для відтворення настрою, сміливо шукаючи нових

лексем. Слова іноді втрачали чітко усталені в народній мові контури, і поет давав їм довільні форми. Смак до рідкісного й барвистого слова у Степенка не випадковий: взірцем для цього, ймовірно, був досвід Михайла Старицького, його тестя. Недаремно М. Бондар називає І. Степенка одним із «духовних спадкоємців Старицького» [4, с. 34]. Згадаймо, що найбільшу увагу критиків у творчості Старицького теж привертали неологізми, за «кування» нових слів поет мав багато неприємностей. Але причиною цьому було – і в Старицького, і в Степенка – прагнення оновити та збагатити рідне письменство, а не прості словесні розваги, спроби зробити слово гнучкішим, передати найтонші його відтінки. Звісно, якщо втрачалось відчуття міри, з'являлася певна штучність: «Пишанії про стори золочені!»; «То ще б тяжчіш застраждав дух мій скутий!...», «Пишна нічка лагідная, Спліта з зорь вінок ясний» тощо. Але поряд із цим незаперечними були і художні здобутки, відчувалось прагнення до культивованої символістичною поезією «музики у слові» (П. Верлен), часто виникали дивовижні алітерації: На **серці** **смерть**. **Ридаро**яль, **Розбитий** **грубими** **руками** [8, с. 304]; **Ревуча** **бура** **прогула**... **Остання** **хмара** **дочорніла** [8, с. 305]; **Стояла** **тиха** **ніч** в **надзорянім** **просторі**, **Блакить** **прозора** **зоріла** **вся** **кругом** [8, с. 117]; **Зорить** **зоря** **блискучая**, **І грає** **і горить** [8, с. 160].

Поезія Івана Степенка – поліфонічна. У ній – прагнення показати світ у всіх його виявах, виявити і естетичну, і громадянську позицію. У його художньому слові міцно сплелось актуальне й абстрактне, національне й загальнолюдське, філософські і соціальні проблеми. Лірика Степенка утверджувала ідеал людини суспільно активної, небайдужої, вразливої до людських страждань, і водночас – до земної краси і таємниці кохання. Дуже швидко поет відійшов від учнівського наслідування панівних у тодішній народницькій ліриці стилізацій «під Шевченка». У низці віршів відчуються глибоко трагічні ноти, викликані пекучим болем, соромом і гнівом, розумінням підневільного становища і необхідністю терпіти його. Програмова юнацька мета, щиросердї поривання присвятити життя і Божий дар розвою рідного народу і цілому людству завжди було з ним:

Бажання є питимий край любити
І все добро, усе життя своє
Забитому народу присвятити
І працювати, оскільки сили є [8, с. 103].

У віршах Степенка з'являються картини минулого України: «Обличчя гордії гетьманів, Валки орлів-січовиків, Барвисте море тих жупанів, Шабель, нагострених списів, Козацтва, Січі давня воля («Цвітка на могилу Шевченка»). Від попередньої літературної традиції успадкований образ України-матері – ображеної, нещасної, зневаженої, яка дякує синам, що страждали за неї («До О. Я. Кониського»); яка «чистая, святая Обтерла вресітї сльози» («Весна»); він змінюється образом омріяної майбутньої України-матері, яка «на щастя й рай народа-сина Пливе по лону вільних хвиль» («Привіт»), і постає як «країна щаслива та пишна... край щасливий той – Вкраїна єсть ясна» («Шевченкові»).

У ліриці поет часто прагнув заявити примат розуму над почуттями. Якщо в Лесі Українки перша збірка називалася «На крилах пісень», то в Степенка не раз трапляється вислів «на крилах думок»: «Тяжко! Та геть самотність! Лину на крилах думок»; «І чуєш ти в серці святую якусь силу, І линеши угору на крилах думок», «Облинувши в раптовім міркуванні Весь збір світів на крилах дум

швидких...». У піснях його ліричний герой чує «струну думок», його оточує то «юрба надій та радісних думок», то «рій прозористих дум», то «дум незлічні хмари»; він відчуває, як «росли мої думки», «рвуться думи чорториєм». Бувають «важкі думки, безкраїм злом сповиті», що зливаються «в зграю... хмуру», а ще вони – журні, святі, величні, високі, зловтішні, глупі, розважені, «слободні», пахучі, прикрі, вогняні, скрутні, сумні, смутні, тихомирні, пекучі, бурхливі, тихі, темні, щасливі, пригнічені, мрійні, старі, пекельні, чорні, необорні, запальні, хижі, хворі, святкові, гіркі, живі, бентежні, перелякані, щирі, таємні, ніжні, охололі, морозні, мужні, турботні, рідні, чужі, тяжкі, розкуті, молоді, пильні... Ліричний герой признається в тому, що джерело його поетичного натхнення – не почуття чи враження, а думки: «Досить дум, і святих, і прекрасних – Жвавий розум натхненням поїть»; думками він плаче, думки ридають, а вірші здебільшого закінчуються висновками-роздумами. Є в поезії і численні образи пісні та слова, але вони підпорядковані раціональними категоріям (пісня «...підніме стягою щасливою Вжинокміслі до самих небес!»), – усе це свідчить про «неокласичну пріоритетність розуму, думки» [5, с. 106]. Основне призначення своєї творчості Стещенко вбачає у просвітленні суспільства, умінні словом збудити віру в краще життя. Поет сумує і страждає, коли «не ллються з-під пера рядки живого слова», воно для поета – центр мікрокосмосу, що здатне змінити світ, персоніфікований центр багатьох його творів. «Цілющими словами» можна вколихати, слово може бути крилатим, віщим, ніжним, текти «струмком срібла», міцним, як криця, вбиратися в іскри. Неоромантична ідея всемогутності слова звучить у вірші «Пророку»:

Коли проллється слово те,
Яке б од сна весь світ збудило
І на життя нове, святе
Усіх покликала нас сміло? [8, с. 268].

Взаємопов'язаним із образами думи, пісні є образ мрії: думи зроджують у серці безкраї мрії; які – «мов хмари дощовії, Розпалися туманом по ріллі», це – «багатства єдині, Слізьми обмитії» [8, с. 285].

У народницькій поезії образ сліз був традиційним – «скрізь плач, і стогін, і ридання» (Леся Українка). Стещенко їх примножує: сльози, ридання, печалі – постійні атрибути його поезії. У Лесі Українки оплакування народної неволі поступаються місцем непокорі й протистоянню: сльози зайві там, «де навіть крові мало». «Вже годі плакати!» – закликав В. Самійленко. Натомість у Стещенка переважають мотиви зневір'я і розпачу, його ліричний герой здебільшого не бачить виходу із ситуації: «Я тільки плачу», «Я лиш сльози невтримано ллю», «І гасну я, і затримавши сльози, Лиш ворогу безсилі шлю погрози!», «Моя ж душа – сльоза – душа І може тільки плакати в світі!». Песимістичні інтонації, «тужливу пісню, слабу» він мотивує тим, що «потонувши в сльозах, Ридає покинута мати По зрадниках – рідних синах». Для його ліричного героя найтяжче – бачити «кривавії» сльози і не могли їм зарадити.

Часто з'являються оніричні мотиви: сон – це таїна, у легкокрилих снах оприявнюються найзаповітніші поетичні мрії і зливаються з реальними подіями («Діва скелі»), сон – це омана, після пробудження з нього стає ще важчою стає дійсність («Невольнику»). Підтримуючи поетичну традицію зображення сну як «ясних мрій та світозорих втіх», ліричний герой вірша «До сна» вірить у їхню прогностичну і життєствердну силу:

Прилинь же ти, та не навіки... зроду!
Серед руїн борцям злочинно спать –
Я ж хочу сна, я хочу в серце згоду
Лишень за тим, щоб ще міцніше стать [8, с. 147],

Ліричний герой, замість снів, сповнених райських утіх, пропонує створити дійсність, – «од них іще кращу!» («Сон»).

Помітна роздвоєність ліричного героя: він і замріяний естет, що, шукаючи гармонії і рівноваги, втомлюється від несправедливості у світі, тому повсякчас сумнівається і страждає, і полум'яний борець, що оптимістично вірить у прийдешні часи і закликає наближувати їх. Людський світ – це одночасно координати горя («похмурий світ... невтішно все у ньому») і щастя, у яке не перестає вірити («вже займається нам усе більш усе більш Сонце правди, свободи й науки!»). Ліричний герой здатний відчувати крайнощі життя, взаємозалежність краси й потворності, добра і зла, утіхи й смутку, розуміючи, що «крізь сяйво, радість, спів, Немов до сонця смуга темна, До серця крадеться сумнів» [8, с. 294].

Традиційна для української літератури тема поета і поезії, місця поета в суспільстві («здебільшого у другій половині ХІХ – початку ХХ ст. переважала опозиція „митець – суспільство“, що нерідко переростала в гострий конфлікт та відчуження» [6, с. 23] не лише перегукується зі здобутками у цій царині (П. Грабовський «Я не співець чудовної природи», «Співець», «Поетам-українцям», «До парнасівців», Леся Українка «Давня казка», «Співець», «Поет під час облоги», «Слово, чому ти не твердая криця», «Де тії струни», «Завжди терновий вінець», «Зоря поезії», «Божа іскра», «Зимова ніч», цикл «Ритми», В. Самійленко «Не вмере поезія» та ін.), а й осягається по-новому – йдеться про те, що і в моменти натхнення, емоційного піднесення слід не замикатися в ілюзорному світі, не втікати від дійсності:

Ти, рідний поете, у щасті високий,
Зазнавши невідомий рай,
Про люд безталанний з їх горем глибоким
Ніколи думок не лишай!
І в пісні дзвінкучій, натхненням сповитій,
Що в небі, мов струм розлилась, –
Не смій ти радіти і щастям облитий, –
Бо злий і важкий тепер час [8, с. 110].

Через творчість Стешенка проходить виразний мотив: поет – особлива людина («Поет не син юрби простої... Ніщо для нього біль і тьма!»), відповідальна за долю народу, за всі несправедливості цього світу: «...із якою б страшною охотою Ліг я за вас всіх в труну!», він саможертвовно прагне «віддати життя за скривджених людей!». Така позиція громадянської активності митця була загалом характерна для української поезії цього періоду, що, на думку М. Ткачука, «базується на філософії позитивізму й романтичних концепціях поезії як святого діла» [10, с. 7].

І. Стешенко уявляв творчий процес як сакральний момент, зустріч із яким є високою радістю, Божим даром: «Приходить муза, – янгол мій, – Утіха чиста і висока» [8, с. 265]. Звертання до неї пронизані молитовними інтонаціями: «Моя ти зоре дорога! / Моя ти музо степовая! / Прилинь ізнов! Душа блага / І серце щастя дожидає» [8, с. 257]. Муза до поета часто приходила уві сні «...легким привидом зористим... І дух сповняла світлом чистим» [8, с. 302-303], її він називає

рідною, бо «...серце в роки тьми / Вдягла в рожеву ризу мрії / І очі, змиті
сльзми, Зогріла променем надії» [8, с. 331]. Писав він і про муки творчості,
пошуки слова, про тривоги, сум і страждання, коли «не ллються з-під пера рядки
живого слова» [8, с. 113]. Порівняймо із Лесиними рядками «Де поділися ви
голоснії слова, що без вас моя туга німа» [12, с. 191].

Поет для митця – не лише суспільна еліта, він виконує утилітарні функції –
навчає, закликає читача, доносить до нього певні істини. І. Стещенко широко
розгорнув своє розуміння місії поета у світі. І в цій місії аспект покликаності – не
єдиний і, може, не головний; основне – відповідальність за його гідність. Поетів
І. Стещенко порівнює із зірками, які осявають людський шлях «крізь млу густу і
темряву сумну» [8, с. 106], вони воскрешають минулу славу, прагнуть «зламати
тягар пут» [8, с. 153]; поет – світлий янгол «в долині сліз, і горя, і жалів» [8, с. 245].

Поет має пробуджувати людську гідність, переконує І. Стещенко, бути
відповідальним за долю народу, за всі несправедливості цього світу: «...із якою б
страшною охотою Ліг я за вас всіх в труну!» («Хвора»); він саможертвовно прагне
«віддати життя за скривджених людей!» («Не раз, коли таємні зорі ночі»). Тут
відчутний вплив М. Старицького, ліричний герой якого, знаючи, що його слово
надихатиме сучасників і після смерті, пафосно заявляє: «О, коли так, – в обіймища
холодні Хоч зараз ляжу у труну!» («В грудях вогонь, холодне повівання»). Поет має
бути борцем, наказує М. Старицький: «Не бійся вражої наруги; З святим вогнем
лети туди, Де панування скрути, туги та віковичної біди», і, хоч його може
зупинити смерть, лише так він заслужить на славу і любов» («До поета»).
(Про «точки дотику» між поезією Івана Стещенка та Михайла Старицького і Лесі
Українки докладніше див. [1], [3]). У вірші «Нащо співать? Що порив твій
поможе?» Стещенко стверджує думку про необхідність розвивати навіть кволий
поетичний спів, що, на перший погляд, є «порошиною в морі». «Але співати
треба», – наголошує поет, бо слабким цей спів є лише тоді, коли він самотній:

Коли ж усі народнії уми,
Розборкані наукою й струною,
Прокинуться од світової тьми [8, с. 156], –

тоді визнають і поетичне слово, у міць і життєдайну силу якого
беззастережно вірив автор.

Філософські мотиви лірики Стещенка неоднозначні – від безсумнівного і
категоричного сприйняття громадянського сенсу життя, афористично
сформульованого у пізньому вірші «Коваль»:

Маю до праці я силу великую,
В серці ж – ще більш почуття,
Я собі долю по новому викую,
Краще здобуду життя! [8, с. 342]

до пасивного споглядання того, що невідоме, символічне розгортання
шекспірівської тези «життя – театр»:

І, мов невітшений глядач,
Дивлюсь на дивне грище світу,
Де на таємній мові грач
Гра п'єсу, тайністю повиту,
Де і початок і кінець
Для нас однаково незнані,
Де й нерозумний і мудрець

Обидва ходять у тумані...[8, с. 299].

і до повної зневіри у можливості в сили людини, що суголосьне декадентському світовідчуттю: «Я йду... куди ж? Навколо тьма / На шлях нелегкий сипле шати» [8, с. 180].

Цілком один... На думці смерть.

На серці все живе поснуло,

І дух, потоплений ущерть,

До всього ставиться нечуло [8, с. 238].

Шукаючи «ключ до світових питань», болісно вдумуючись у сенс людського існування, ліричний герой переживає тугу, скорботу, безнадію, розпуку – маємо весь «набір» трагічного світобачення, характерний для тогочасної модерністичної атрибутики. Дочасне існування і невідворотна смерть («весь світ – мов смерть окрила неоглядна»), усвідомлення того, що «в світі є один безкрай сум», мисляться як закономірності, що наголошують марність існування («нащо жити»? чи зна хто про сеє?», «І лиш одно, непізнане віддавна Нам, певно, буде тайністю повік, – Нащо ж уся та людська праця славна, Як згине все, а з ним і чоловік?», «Серце змовка моє тихо І без жалю... умира!..»), заглиблення в таємниці буття, «де вища тайна бринить понад землею», поєднується з тютчевським мотивом несказанності потаємного душевного життя («душе людська, – непізнаний тайніче! Віки ідуть, а й досі темна ти...»), «Чого ж лиш ти із тугою тяжкою Не спиш, душе? Чому тривожна ти?»).

Низка творів поета розкриває трагічне буття людини, осмислює його тимчасовість («І доки йтимемо, й куди, Не знаєм, як і вічні зорі», «Ми ідемо чогось, кудись... Але не знаємо для чого...»), показує розрив між мрією і дійсністю, демонструє втому і розчарування в пошуках щастя:

Втомивсь мій дух... Нема йому принади,

І в стражданні невтомного дбання

Та в прагненні вселюдські знищить вади

Він слабшає і гаситься щодня [8, с. 157].

Усвідомлення того, «яку безмежну тугу лле Життя минулого могила», а «незбуттєве життя... дало саму зневіру» обривається на ноті безвиході із ситуації:

І як стали в борні сили гаснуть мені

І життя моє тіло без світу,

Знову чув я одні лиш погрози брудні

І ні крихти, – ні сліз, ні привіту! [8, с. 148].

З-поміж філософських проблем вирізняється кардинальна опозиція «життя – смерть», і пов'язані з нею «неволя – воля»:

Неволя й воля – сі дві сили

Здавен за людськеє життя,

Мов світлий дух і смерть могили,

Невпинно точуть бороття [8, с. 220].

«Життя людини – карнавал», після якого «чорним маревом труна Майне в могильно-темній далі», життя – «сумна псалтир», «те ж саме море», воно «нестерпучо важке», «сумне та журне», «надбите, «убоге, сповнене наруги» – фаталістична позиція означається у роздумах про людську минущість і безцільне існування:

Що ж те життя? Воно мов твір артиста,

Де зграбність є, але немає зміста! [8, с. 204].

Поряд з мінорними настроями з'являється надія, що «після гвалту бори, після торжеств і диких оргій тьми Впадуть умиць злоби та кривди гори І рай чеснот повстане між людьми!», «люди вквітчавсесвітня любов», («Віра»), що «Кривду все ж поборе Хоч прийшлий рід в щасливішій труді!» («Втомивсь мій дух»), «знищить люд зло скрут своїх нікчемне, Як твёржу скель, бентежний океан!». Розум ліричного героя вгамується від сумніву й жалів лише тоді, коли «Побачить він розумних сил наряддя – Владичну мисль над рухом світовим!» [8, с. 159]. Степенко чекав оновлення суспільства, щиро сподівався на нього: «Зникне дух життя старого» [8, с. 244], «Знов зацвіте весна-красна... Збіжать льоди на неньці-ниві» [8, с. 245], «І як весна заграє та / над цілим світом молодая / І зійде зоря золота, / І зникне хмар туманна згря» [8, с. 249].

Поряд із екзистенційними проблемами, формування яких в українській літературі розпочала ще лірика пізнього Я. Щоголева, одна із головних у Степенкових поезіях – проблема праці задля соціального і національного визволення. Ще відчутні у ній рецидиви народницької лірики, герой якої культивував почуття самозречення і жертвності та закликав «до праці» («Та ти знаєш, що тра працювати, І працюєш, оскільки є сили», «До праці підемо ураз: У нас до праці звикли руки», «Знов до праці швидкіш, Не складаймо натруджені руки», «До праці знов зведи невтомні руки», «Станьте ж до праці, ратаї готовії, Встаньте, чека вас народ!», «До праці ж молодь, разом з нами, Щоб швидше стала щастя мить!», «Гей, друже мій, хутчій же до роботи! Прийшла доба, – складать не можна рук»). Заклики до роботи повсякчас лунали у поезії його попередників і сучасників – Б. Грінченка («Праця єдина з недолі нас вирве»), М. Старицького («Гайда в поле! Гине нива!»), І. Франка («Лиш в праці варто і для праці жити!»), Лесі Українки («Берімося краще до роботи») та ін. У віршах І. Степенка заклики до праці сприймаються вже як рецидив народницької лірики, герой якої культивував почуття самозречення і жертвності: «Та ти знаєш, що тра працювати, І працюєш, оскільки є сили» («Думка журна за думкою плине»), «До праці підемо ураз: У нас до праці звикли руки» («А ну, юнаки, йдім до зброї»), «...Знов до праці швидкіш, Не складаймо натруджені руки» («День зайнявся золотий...»), «До праці знов зведи невтомні руки» («Коли в тобі з розвагою тяжкою...»), «Станьте ж до праці, ратаї готовії, Встаньте, чека вас народ!» («Фрази, змагання та розбрат неспинений...»), «До праці ж молодь, разом з нами, Щоб швидше стала щастя мить!» («Нам стояли скелі на путі»), «Гей, друже мій, хутчій же до роботи! Прийшла доба, – складать не можна рук» («Зайнявся день...»).

Невипадковим видається «творчий вибух» Івана Степенка напередодні і під час революційних подій 1917-1918 років. У ній насамперед лунають заклики до рішучих дій:

Гей, до роботи ж, сестри та браття,
Марно не гайте й хвилини,
Полум'я серця, сили й завзяття
Все віддамо для Вкраїни! [8, с. 341].

Ці, зовні декларативні й пафосні рядки, є органічними у складі переспіву з народної пісні «Гей, не дивуйтесь добрії люди» – Степенко не даремно використав фольклорну модель, знаючи про особливу силу пісенного слова та його вплив на могутню енергію повсталого народу. Проблема національного буття народу є однією з найактуальніших у його поетичних роздумах, але часто він лише констатує трагічну невідповідність прагнень зі своїми гуманістичними та

національними ідеалами («В вогні зневір киплять бентежні груди», «О, як боюсь завчасно я в кормизі», «До наших «*béte humaine*», «Псевдодіячам», «Фрази, змагання та розбратнеспинений»). Але від подій бурхливої сучасності, закликів до боротьби та громадських справ – цієї «словесної шкаралуці» – він знову повертався до онтології всесвіту чи пошуку гармонії людини і природи, бо ж поетична думка, зорієнтована на вічне і неперехідне, повсякчас переходила до місткіших і глибших понять.

Міцні зв'язки з фольклорною традицією, заглибленість у народнопісенні джерела демонструють вірші «Душа моя – бідна калина», «Бідна, похила калино!», «Дарма ти, берізонька люба», «Березка моя молодая». Останній – про безталанне кохання берізки і велетня-дуба, якому не стає сили «порвати старі ланцюги», має джерелом і народнопісенні мотиви, і Франкове «Червона калино, чого в лузі гнешся» і дає уявлення про те, настільки глибоко поет умів проинятися духом і складом народної пісні.

Визначальна риса поезії Степенка – майже відсутність суто пейзажної лірики (за винятком кількох віршів: «Оксані Старицькій», «Над морем»), часто природа зображається узагальнено. Пейзажі в Степенка майже ніколи не є виключно описовими, зображальними, у них автор не лише відтворює картини вічно живої мінливої природи, а передає почуття і переживання ліричного героя, роздуми над долею народу, про коханий край – водночас величний і безсилий. Розуміючи природу як всезагальний одухотворений універсум, поет наділяє її здатністю відчувати й мислити. В основі пейзажних малюнків – ідея внутрішньої близькості природи й людини («Зайнявся день», «Етер горить від пишного осяння», «Не раз, коли таємні зорі ночі», «Покий кругом панує непорушний») і водночас контраст між ними («Навесні», «Блискучий день погаснув у блакиті», «Все оживає, все в світлі хвилюється», «Міняться вже на небі світлі зорі»). Майже скрізь у пейзажі втручається філософське осмислення сенсу життя, причетності до незбагненої таїни всесвіту, недоступності пізнання її розумом.

До вишуканого пейзажу долучається «таємних мрій небачена згряя», вплетено соціальні рефлексії («Божиста ніч! Весь світ замер, не дише... І навіть зло затихло, – та не все» та роздуми про контрасти між красою природи і станом душі, яка в чарах вечірнього спокою, а «вбача лиш крок нудьги нової!» Як і в поезії 1870-90-х рр., у Степенка зміщуються акценти теми «людина – природа», порушується романтичний взаємозв'язок між ними: «І чим більш весь край пишає Наче воля молода, Тим гостріш душа смутная В'яне, гасне та рида» («Навесні»). Майже скрізь у пейзажі І. Степенка втручається філософське осмислення сенсу життя, причетності до незбагненої таїни всесвіту, недоступності пізнання її розумом («Хитаючись край берегів сріблястих», «Затихло все. Південна спека владна», «Сон» та ін.).

В інтимній ліриці останніх років домінують морально-етичні розмисли, поетична думка часто звертається в минуле і фіксує неможливість повернення до «щастя неворотніх літ». Елегійний смуток за втраченим, відчай стривоженого, змученого серця передають рядки:

Серце те – в холод повите!
І, як торкне його пал,
Враз воно трісне, розбите,
Як найдорожчий бокал! [8, с. 314].

Ця лірика відтворює найтонші нюанси людських почуттів («найбільший дар – людське чуття») у журливих, зболених інтонаціях. Поезії сповнені самозреченого почуття, туги за втраченим. Кохання почалося «дзюркотінням чистих мрій В душі, засипаній квітками», а закінчилося «сльозами, де перелилось Все, що в душі росло потайно». Ліричний герой дивиться на кохану, «як той митець на твір високий», вона постає в образі персоніфікованої Музи. Запізніла любов – це вогонь, що збудив дух, зігрів душу радістю, але водночас віщує невідомість, передчуття розчарувань, це – квітка «в сріблі морозяних зим». Болоче насилля над власною душею («я хотів у могилі розлуки Поховати палке почуття») поєднується з усвідомленням того, що «Все розлетиться, як дим» і безсилям щось змінити...

На прикладі творчості Івана Стешенка спостерігаємо, що на зламі століть «паралельно з новаторськими тенденціями існує тяглість спадкоємних традицій» [14, 8]. Його поезія вписується в загальний контекст українського письменства: у ній втілена драматична і трагічна дисгармонія мислячої людини зі світом зла і насильства, чітко висловлена позиція неприйняття існуючого світовлаштування, є синтез емоційного й інтелектуального, своєрідно корелюються елементи позитивізму і модернізму. Тому варто перечитувати несправедливо забутий поетичний доробок Івана, досліджуючи засвоєння і трансформацію елементів різних стильових систем (неокласицизму, неоромантизму, символізму), які утверджувалися в українській літературі кінця XIX – початку XX ст.

ЛІТЕРАТУРА

1. Александрова Галина. Михайло Старицький та Іван Стешенко: родинні і творчі зв'язки // *Літературознавство. Фольклористика. Культурологія*. Збірник наукових праць. Вип. 21-22. Черкаси, 2015. 80-98.
2. Александрова Галина. Немов обірвана струна (поезія Івана Стешенка) // *Дивослово*. 5. (2015). 50-56.
3. Александрова Галина. Поетичні діалоги: Леся Українка та Іван Стешенко // *Філологічний дискурс*. 2018. Вип. 7. 9-20.
4. Бондар Микола. Інтертекстуальні горизонти творчої діяльності Михайла Старицького: рецепції, інтерпретації, трансформації // Михайло Старицький як творча особистість. Черкаси: Видавець Чабаненко Ю. А., 2010. 30-82.
5. Камінчук Ольга. Художній дискурс української поезії кінця XIX – початку XX ст. Київ : Педагогічна преса, 2009.
6. Кочерга С. Культурософія Лесі Українки. Семіотичний аналіз текстів: монографія. Луцьк : Твердиня, 2010.
7. Старицький М. П. Твори: в 6 т. Т. 1. Поетичні твори [упоряд. та авт. прим. О. І. Гончар, авт. передм. Л. С. Дем'янівська]. Київ : Дніпро, 1989.
8. Стешенко Іван. Твори. Переклади. Вибране листування / Упор. та автор біограф. нарис Г. В. Титаренко, післямова Г. А. Александрової. Полтава, 2013.
9. Титаренко Григорій. «На гострому сірому камені блиснуло щось, наче племін» Стешенко І. Твори. Переклади. Вибране листування. / Упор. та автор біограф. нарис Г. В. Титаренко, післямова Г. А. Александрової. Полтава, 2013. 7-64.
10. Ткачук М. П. Українська поезія останньої третини XIX століття: основні тенденції розвитку й естетична стратегія: навчальний посібник. Тернопіль : ТДПУ, 1998.

11. Тулуб О. Іван Стешенко (1873-1918) (Спомини і матеріали) Україна. 12 (1929). 92-104.
12. Українка Леся. Зібрання творів у 12 тт. К. : Наукова думка, 1975. Т. 1.
13. Франко Іван. З останніх десятиліть XIX віку. Збір. тв.: у 50 т. Київ : Наук. думка, 1984. Т. 41. 471-529.
14. Шумило Наталя. Під знаком національної самобутності: українська художня проза і літературна критика кінця XIX-поч. XX ст. Київ : Задруга, 2003.

REFERENCES

1. Aleksandrova, H. (2015). Mykhailo Starytskyi ta Ivan Steshenko: rodynni i tvorchi zviazky. *Literaturoznavstvo. Folklorystyka. Kulturolohiia. Zbirnyk naukovykh prats.* Vol. 21-22. Cherkasy, 80-98 [in Ukrainian].
2. Aleksandrova, H. (2015). Nemov obirvana struna (poeziia Ivana Steshenka). *Dyvoslovo*, 5, 50-56 [in Ukrainian].
3. Aleksandrova, H. (2018). Poetychni dialoghy: Lesia Ukrainka ta Ivan Steshenko. *Filolohichni dyskurs.* Vol. 7, 9-20 [in Ukrainian].
4. Bondar, M. (2010). Intertekstualni horyzonty tvorchoi diialnosti Mykhaila Starytskoho: retseptsii, interpretatsii, transformatsii. *Mykhailo Starytskyi yak tvorcha osobystist.* Cherkasy [in Ukrainian].
5. Kaminchuk, O. (2009). *Khudozhnii dyskurs ukrainskoi poezii kintsia XIX – pochatku XX st.* Kyiv [in Ukrainian].
6. Kocherha, S. (2010). *Kulturosofiia Lesi Ukrainky. Semiotychnyi analiz tekstiv.* Lutsk [in Ukrainian].
7. Starytskyi, M.P. (1989) *Poetychni tvory [uporiad. ta avt. prym. O.I. Honchar, avt. peredm. L.S. Demianivska].* (Vols. 6 t. Vol. 1). Kyiv [in Ukrainian].
8. Steshenko, I. (2013) *Tvory. Pereklady. Vybrane lystuvannia. Upor. ta avtor biohraf. narysu H.V. Tytarenko, pisliamova H.A. Aleksandrovoi.* Poltava [in Ukrainian].
9. Tytarenko, H. (2013) «Na hostromu siromu kameni blysnulo shchos, nache plomin» Steshenko I. *Tvory. Pereklady. Vybrane lystuvannia. Upor. ta avtor biohraf. narysu H. V. Tytarenko, pisliamova H. A. Aleksandrovoi.* Poltava, 7-64 [in Ukrainian].
10. Tkachuk, M.P. (1998) *Ukrainska poeziia ostannoi tretyny KhIKh stolittia: osnovni tendentsii rozvytku y estetychna stratehiia: navchalnyi posibnyk.* Ternopil [in Ukrainian].
11. Tulub, O. (1929). *Ivan Steshenko (1873-1918) (Spomyny i materialy).* Ukraina, 12, 92-104 [in Ukrainian].
12. *Ukrainka, L. (1975) Zibrannia tvoriv u 12 Vol. K., Vol. 1* [in Ukrainian].
13. *Franko, I. (1984) Z ostannikh desiatylyt XIX viku. Zibr. tv.: u 50 Vols. (Vol. 41).* Kyiv, 471-529[in Ukrainian].
14. *Shumylo, N. (2003) Pid znakom natsionalnoi samobutnosti: ukrainska khudozhnia proza i literaturna krytyka kintsia XIX-poch. XX st.* Kyiv : Zadruha. [in Ukrainian].

galekss@ukr.net

Рецензент: д. пед. н., проф. Вихрущ А. В.

ІДЕЇ НАЦІОНАЛЬНОГО ВІДРОДЖЕННЯ В ТВОРЧІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ІВАНА СТЕШЕНКА

Статтю присвячено видатному українському письменникові, педагогу, літературному критикові, перекладачеві, державному і громадському діячеві І. Стешенку. Досліджено життєвий і творчий шлях І. Стешенка, розкрито його вагомий внесок у розвиток української літератури, національної освіти та культури, актуалізовано значення його творчої спадщини в контексті становлення української національної освіти, літератури, мистецтва.

На основі історико-біографічного, культурно-історичного методів дослідження доведено, що письменник був людиною широкого наукового діапазону, проводив активну громадську, освітню та культурну діяльність. Акцентована увага на громадській діяльності І. Стешенка, яка характеризується широким діапазоном і багатогранністю: розбудова українського шкільництва, виховання молоді, боротьба за український університет, розвиток українського політичного життя, розбудова культурних установ і української популярної преси для формування національного світогляду українського народу.

Авторами зосереджена увага на педагогічній діяльності І. Стешенка, яка здійснювалася на основі принципів гуманізму, притаманних найвидатнішим представникам філософської, історичної, культурологічної наук і вітчизняній етнопедагогіці; на засадах соціально ціннісних традицій вітчизняної педагогіки, розглядаючи їх як провідний чинник формування національної самосвідомості особистості. Видатний педагог визначив методологічні засади і теоретичні джерела сучасної вітчизняної етнопедагогіки, завдання, спрямовані на забезпечення взаємозв'язку між школою, сім'єю, соціумом у формуванні національної самосвідомості дітей та молоді.

Проаналізовано провідні принципи освітньо-виховної роботи в школі: єдність формування у дітей уявлень про соціальну дійсність як частину навколишнього середовища, що відображає діяльність і взаємини людей, та виховання усвідомленого бажання брати участь у житті людей, що їх оточують; емоційність як необхідну умову засвоєння дітьми соціального досвіду; комплексність застосування різних видів діяльності дітей; формуванні активного ставлення до світу; використання прикладу дорослого як носія знань, норм, цінностей; показ особистісних якостей людей через ставлення до себе і ставлення дорослих до інших людей та до самої дитини тощо

У своїх працях І. Стешенко утверджував національні ідеї патріотизму, національної свідомості, освіти та культури. Означені концепти є своєрідними кодами до прочитання його художніх творів, ключем до розуміння літературно-критичних праць та українського літературного процесу загалом.

Ключові слова: національна система освіти, літературна творчість, педагогічна діяльність, літературна спадщина, національна культура.

IDEAS OF NATIONAL REVIVAL IN CREATIVE ACTIVITY OF IVAN STESHENKO

The article is devoted to the outstanding Ukrainian writer, teacher, literary critic, translator, public figure and public figure I. Steshenko. The life and work of I. Stešenko are explored, his significant contribution to the development of Ukrainian literature, national education and culture has been revealed, the importance of his creative heritage in the context of the formation of Ukrainian national education, literature and art has been actualized.

The authors of the article, due to the analysis of numerous publications in the periodicals, the widespread publication of a large number of documentary evidence and scientific discoveries made by historians and archivists, represent an interesting figure of Ivan Steshenko, an outstanding writer, literary critic, educator, public figure and public figure. The life and creative way of I.Stešenko was explored, the significance of his creative heritage in the context of the formation of Ukrainian national education, literature and art was revealed.

On the basis of historical-biographical, cultural-historical methods of research, it was proved that the writer was a man of a wide scientific range, conducted active social, educational and cultural activities. The emphasis is on social activity of I.Stešenko, which is characterized by a wide range and many-sidedness: the development of Ukrainian schooling, the education of young people, the struggle for the Ukrainian university, the development of Ukrainian political life, the development of cultural institutions and the Ukrainian popular press to form the national outlook of the Ukrainian people.

The authors focus on the pedagogical activity of I. Steshenko, which was carried out on the basis of the principles of humanism inherent in the most prominent representatives of philosophical, historical, cultural science and national ethnopedagogy; on the basis of social value traditions of native pedagogy, considering them as a leading factor in the formation of national identity consciousness. An outstanding teacher has determined the methodological principles and theoretical sources of modern national ethnopedagogy, the tasks aimed at ensuring the interconnection between school, family and society in the formation of the national identity of children and young people.

The main principles of the educational and educational work of the school are analyzed: the unity of the formation of ideas about social reality as a part of the environment in children, reflecting the activities and relationships of people, and the education of a conscious desire to participate in the lives of the people around them; emotionogenicity as a necessary condition for children to learn social experience; complex application of different kinds of activity of children; formation of an active attitude towards the world; using an example of an adult as a carrier of knowledge, norms, values; showing personal qualities of people due to their attitude towards themselves and the attitude of adults to other people and to the child, etc.

In his writings, I. Stetshenko asserted national ideas of patriotism, national consciousness, education and culture. These concepts are peculiar codes for reading his works of art, the key to understanding literary criticism and the Ukrainian literary process in general.

Key words: national system of education, literary creation, pedagogical activity, literary heritage, national culture.

В українському літературознавстві досі відсутній комплексний аналіз творчої спадщини І. Степенка. Про нього лише згадують принагідно, коли йдеться про період національно-визвольних змагань 1917–1920 рр. та його внесок в історію української педагогіки та літератури.

Сьогодні в умовах становлення Української незалежної держави й формування нової системи національних і духовно-моральних цінностей та суспільної свідомості молодого покоління надзвичайно важливою науковою проблемою лишається дослідження засекречених архівів, що відкриває раніше замовчувані трагічні факти з історії видатних людей України, простежити процес становлення і розвитку національної культури, літератури, педагогічної освіти.

Серед наукового кола досліджень життя і творчості І. Степенка на особливу увагу заслуговує книжка, упорядкована і видана в 2013 році Г. Титаренком [5]. На сьогодні це найповніше видання оригінальних творів І. Степенка, його листування та перекладів світової класики.

Літературознавча спадщина І. Степенка належить до маловивчених, досі не пізнаних, хоча його державотворча й культурно-освітня діяльність відображена в наукових працях Л. Білецького, О. Тулуба, С. Сірополка, В. Білоцерківського, В. Головченка, В. Верстюка, О. Сухомлинської, Ю. Хорунжого, М. Чиркової.

Для нас важливе значення мають праці Є. Антипової, М. Болдирева, С. Дем'янчука, Н. Ничкало, О. Сухомлинської, М. Шиловой, Н. Щурової, в яких висвітлено різні аспекти діяльності І. Степенка як вчителя-вихователя. Теоретичне осмислення практичних рекомендацій І. Степенка щодо підготовки педагога-вихователя у вищих освітніх закладах знайшло своє відображення у працях багатьох учених (А. Алексюк, В. Бондар, С. Гончаренко, С. Дем'янчук, А. Дьомін, І. Зязюн, Л. Коваль, В. Козаков, В. Кузь, О. Рудницька, В. Струманський, Д. Тхоржевський, Г. Шевченко, М. Шкіль, М. Ярмаченко та ін.).

Завдяки численним публікаціям у періодиці, широкому оприлюдненню значної кількості документальних свідчень і наукових розвідок, здійснених істориками та архівістами, ми дізнаємось про цікаву постать Івана Степенка – видатного письменника, літературного критика, педагога, державного й громадського діяча.

Мета статті – дослідити життєвий і творчий шлях І. Степенка, розкрити значення його творчої спадщини в контексті становлення української національної освіти, літератури, мистецтва.

Іван Михайлович Степенко (1873–1918) народився в Полтаві в багатодітній сім'ї відставного унтер-офіцера й полтавської міщанки. Батько намагався всім своїм дев'яти дітям дати освіту, для чого не шкодував коштів. У 1882–1892 роках майбутній письменник навчався в Полтавській класичній гімназії.

Майбутній письменник, як і більшість тодішніх учнів кінця XIX століття, навчався в російській школі і до сьомого гімназійного класу писав російською мовою, однак, як свідчить дружина Оксана Степенко, під впливом М. Баздренка, М. Базькевича, І. Липи, які мешкали в полтавському будинку Степенків, розмови з ними, «його світогляд кардинально змінився, і до університету він вступив свідомим українцем» [2, с. 167].

З дитинства у хлопця виявився поетичний хист, здібності до вивчення іноземних мов. Подорожі полтавськими селами, замишування краєвидами, побачене й почуте вселилися в чуле серце юнака, пробудили патріотичні почуття, любов до рідного краю, українського народу. Ця любов супроводжувала його все свідоме життя. Будучи студентом історико-філологічного факультету Київського університету св.

Володимира (1892–1896), він зійшовся з українською культурною елітою – родинами Старицьких, Лисенків, Косачів. Степенко стає улюбленим учнем професора, головного редактора наукового журналу «Университетские известия» (1873–1913) Володимира Іконнікова.

Ще будучи полтавським гімназистом, майбутній письменник активно займався перекладами творів західноєвропейських письменників, прагнучи таким чином познайомити українського читача з класикою високого європейського рівня. Про це, зокрема, довідуємося з листа І. Степенка, адресованого 28 грудня 1890 року В. Іконнікову. Сімнадцятирічний юнак пише: «Чи не змогли б Ви надрукувати мої віршовані переклади (гекзаметр) із «Метаморфоз» Публія Овідія – всього 12 пісень. Переклад вірний, близький до оригінала і разом з тим осучаснений літературною мовою» [3, с. 2]. Він просить ученого повідомити адресу Київського філологічного товариства.

З цього часу пролягає многотрудний шлях І. Степенка до науки, до української літератури. Як літератор-початківець, він заявив про себе вдалими перекладами творів П'єра Беранже, Овідія. У його біографії є дві пам'ятні події, що припадають на молоді роки київської доби. Це була зустріч з Іваном Франком, який побачив у Степенкові майбутнього здібного письменника, українського патріота. Щира дружба та творче співробітництво Івана Франка з діячами культури Наддніпрянської України П. Саксаганським, М. Лисенком, М. Драгомановим, Лесею Українкою, М. Старицьким яскраво ілюструє тогочасні історико-культурні процеси. За підтримки І. Франка у Львові 1896 р. виходить друком Степенкова драма «Мазепа».

Того ж таки 1896 р. автора заарештовує царська охранка, домагаючись заборони вчителювати, як політично неблагонадійному, схильному до українського сепаратизму. І. Степенка позбавляють посади викладача Київської жіночої Фундуклеївської гімназії. По закінченні історико-філологічного факультету Київського університету (1896) Степенко викладав у Київській жіночій гімназії. Він вільно володів французькою, німецькою, іспанською, італійською, багатьма слов'янськими мовами, перекладав зарубіжну поезію.

Захопившись марксизмом, юнак очолив радикальну групу студентської громади. Разом із Лесею Українкою, Михайлом Коцюбинським та іншими в 1896 році заснував у Києві групу Українська соціал-демократія. Але вже 1897 року був заарештований за участь у студентських заворушеннях. Після п'яти місяців ув'язнення в Лук'янівській тюрмі Степенко був висланий з Києва без права проживання в університетських і губернських містах.

Протягом 1897–1900 років І. Степенко разом із дружиною жив на чернігівському хуторі Миколи Садовського, займався перекладацькою та літературною працею. Повернувшись до Києва 1900 року, продовжив викладати словесність у жіночій гімназії та Музично-драматичній школі Миколи Лисенка.

1905 року І. Степенко був вдруге заарештований і відсторонений від педагогічної роботи. 23-річний юнак був уже на той час поліглотом, вільно володів російською, німецькою, французькою, іспанською, італійською, польською, словацькою, білоруською мовами. Він працює над перекладами, пише власні вірші.

У Лук'янівській в'язниці письменник знайомиться з молодшою дочкою Михайла Старицького – Оксаною, яка у 1897 році потрапила до в'язниці за участь у «вітровській» демонстрації. (Народниця-чернігівка Марія Вітрова не витримала знущань жандармів й у Петропавлівській фортеці-в'язниці і спалила себе живцем). В

особі Оксани Іван Стещенко знайшов однодумця, революційного романтика. Після виходу з Лук'янівки молодята побралися.

У серпні 1898 року І. Стещенко бере участь у роботі з'їзду нелегального товариства «Молода Україна». Саме це товариство стало початком створення соціал-демократичної партії (УСДРП), яку очолив І. Стещенко і до якої входили Олександр Тулуб, Леся Українка, Оксана Стещенко, Михайло Коцюбинський.

З «Молодої України» утворилися українська демократична та революційна партії. Як сьогодні не дивно, але тоді І. Стещенко у боротьбі за громадянські права людей захоплюється ідеями Карла Маркса, М. Драгоманова, під впливом І. Франка та М. Павлика схиляється до лівої політики. На Наддніпрянщині він стає одним із перших європейських соціалістів.

Упродовж 1899–1901 рр. вийшли друком збірки його поезій «Хуторні сонети», «Степові мотиви». Захоплений науковою роботою, він досліджує творчість І. Котляревського, Т. Шевченка, М. Гоголя, П. Мирного, М. Старицького, М. Коцюбинського, І. Франка. Разом із дружиною упорядковує і видає українсько-російський словник (1909). На пропозицію М. Грушевського 1907 р. стає секретарем Українського наукового товариства імені Тараса Шевченка (Київ), редагує педагогічний журнал «Сяйво» (1913–1914).

З осені 1907 року він учителює в Київській комерційній школі, згодом у Фребелівському педагогічному інституті, на вищих жіночих курсах, в музично-драматичній школі імені М. Лисенка. А з 1915 року І. Стещенко – директор Тетянинської гімназії для біженців.

Перші десятиліття ХХ століття стають для Стещенка найпліднішими. Він розробляє курси лекцій, бере участь у наукових симпозіумах, нарадах, пише наукові, літературознавчі розвідки, вірші, оповідання. В його наукових зацікавленнях постає творчість давніх і сучасних українських письменників. Привертає до себе увагу наукова робота І. Стещенка під назвою «Еволюція соціальних ідей в новій українській літературі».

Перу І. Стещенка належить серія наукових досліджень, лекцій: «Англійська література XVIII – XX ст.» (1911), «Українське літературне писання» (1901), «Галицько-українська література XIX ст.» (1911), «Дитяча література та її задачі» (1905), «Древний период русской литературы и обрядов» (1901), «Древность русской народной поэзии» (1905), «История греческой драмы», «Лекції західної літератури», «Лекції з історії України, прочитані на інструкторських курсах в Києві», «Російська література XIX ст.», «Курс політичної економії (крам і гроші)», «Лекції з фольклору», «Лекція з історії виникнення української драми», «Про бельгійську літературу», «Про Тараса Шевченка», «Про Лермонтова», «Про Пушкіна», «Про поезію», «Про Івана Франка», «Про українську драму до першої половини XVIII століття», «Про О. Кониського, «Стилістика» (польською мовою), «Про Шекспіра», «Шекспір, як філософ», «Біографія І. П. Котляревського» (1901), «Богиня Фантазія» (легенда, 1902), «В народі» (драма на 5 дій, 1899).

Вищезначені праці свідчать про високу ерудицію Стещенка, його широкий науковий діапазон. Водночас він продовжував провадити активну громадську, науково-культурну діяльність. Був організатором установчих зборів Київського товариства «Просвіта», виступав із рефератами й доповідями на його засіданнях і публічних зборах.

Під час роботи національного конгресу, що проходив 6–8 квітня 1917 р., І. Стещенко обрано до Центральної Ради від просвітніх організацій міста Києва. Він

очолив рух за українську школу, ставши на чолі Товариства шкільної освіти, що опікувалося питанням підготовки українського вчителства, проблемами запровадження української термінології та правопису, створення українських підручників і посібників.

На той час І. Стешенко був одним із найбільш відомих політичних діячів, революціонерів лівого руху, що керувався у своїй діяльності принципами українськості, соціальної справедливості та моралі. Методами боротьби за кращу долю І. Стешенко обирає просвіту, піднесення культурного і освітнього рівнів народу. І. Стешенка запрошують до Полтави на відкриття пам'ятника І. Котляревському. Там він виступає з рефератом «Про художньо-літературне значення творів Котляревського і його заслуги».

Завдяки зусиллям М. Старицького йому вдається влаштуватися в управління Південно-Західної залізниці, а згодом – в Київську міську Думу. Кияни уже знають І. Стешенка як поета, автора двох збірок, з яких виразно постає захисник знедолених, співець громадянської скорботи. Його захоплює вир революційних подій 1905 року. В Києві він очолює редакцію сатиричних журналів «Шершень» і «Гедзь», де висміює соціальні негаразди царської Росії.

1913–1914 рр. І. Стешенко редагує педагогічний часопис «Сяйво». 1915 очолює Тетянинську гімназію для біженців, де навчалися діти галичан, насильно вивезених до Києва під час окупації Галичини російською армією.

Був членом Старої Громади, УСДРП і ТУП, Товариства Нестора-Літописця, секретарем Українського наукового товариства в Києві, дійсним членом НТШ (з 1917 року). Після Жовтневого перевороту 1917 року І. Стешенко – організатор і голова Товариства шкільної освіти, член Української Центральної Ради. Як генеральний секретар освіти (з червня 1917 року, у січні – лютому 1918 року – міністр освіти), він активно проводив політику українізації шкільництва.

І. Стешенко був убитий у Полтаві 30 липня 1918 року невідомими злочинцями. Похований на Байковому кладовищі в Києві.

Громадська діяльність І. Стешенка характеризується широким діапазоном і багатогранністю. Не було жодної ділянки суспільного життя, в якій би він безпосередньо не брав участі: розбудова українського шкільництва, виховання молоді, боротьба за український університет, розвиток українського політичного життя, розбудова культурних установ і української популярної преси для формування національного світогляду українського народу. «Цілком зрозуміло, що найбільше енергії витратив Іван Матвійович на задоволення духовних потреб українського народу, які цілковито нехтувалися чужою владою упродовж усього «пропащого часу». Тут відкривалось перед Іваном Матвійовичем необмежене поле діяльності. І ось він як Генеральний Секретар, а потім міністр освіти відкриває українські вищі початкові школи, українські гімназії, перший Український Народний Університет, Педагогічну Академію, Академію Мистецтва та Державний Народний Театр, скликає з'їзд учителів, представників земств і міст, на якому розробляється план управління й діяльності в галузі народної освіти, організовує різні курси для вчителів і культурно-просвітних діячів і т. д.» [1]. На той буремний час І. Стешенко став символом всеукраїнського єднання і справжнім провідником українства.

На всіх напрямках діяльності І. Стешенка основним полем його пізнання й дії були проблеми виховання дітей і молоді. Чітко визначилась цільова установка І. Стешенка – розбудова національної системи освіти і виховання на основі реалізації та розвитку гуманістичних принципів, національних цінностей та ідей.

Творча діяльність І. Степенка як педагога, організатора освітньо-виховної системи, політика, поета, прозаїка, літературного критика і перекладача базувалась на гуманістичних, соціально-ціннісних і соціально-орієнтованих принципах. Його педагогічні дії спрямовані на розбудову національної системи освіти й виховання в цілому, на формування гармонійної, високоосвіченої, гуманістично збагаченої особистості свідомого громадянина України [7, с. 372].

Педагогічна діяльність І. Степенка здійснювалася на основі принципів гуманізму, притаманних найвидатнішим представникам філософської, історичної, культурологічної наук і вітчизняній етнопедагогіці. В своїй педагогічній діяльності І. Степенко систематично і наполегливо розвивав соціально ціннісні традиції вітчизняної педагогіки, розглядаючи їх як провідний чинник формування національної самосвідомості особистості. Видатний педагог визначив методологічні засади і теоретичні джерела сучасної вітчизняної етнопедагогіки, завдання, спрямовані на забезпечення взаємозв'язку між школою, сім'єю, соціумом у формуванні національної самосвідомості дітей та молоді.

Степенко визначив провідні принципи освітньо-виховної роботи в школі, а саме: єдність формування у дітей уявлень про соціальну дійсність як частину навколишнього середовища, що відображає діяльність і взаємини людей, та виховання усвідомленого бажання брати участь у житті людей, що їх оточують; емоційність як необхідну умову засвоєння дітьми соціального досвіду; комплексність застосування різних видів діяльності дітей; формування активного ставлення до світу; використання прикладу дорослого як носія знань, норм, цінностей; показ особистісних якостей людей через ставлення до себе і ставлення дорослих до інших людей та до самої дитини тощо [6].

Першочерговими завданнями освітньо-виховної діяльності, як свідчить аналіз творчої спадщини вченого, І. Степенко вважав виховання високоморальної людини, її патріотичних почуттів, формування національної самосвідомості та шанобливого ставлення до представників інших національностей. Велика літературна спадщина І. Степенка досі чекає на скрупульозного дослідника. Літературознавчі та художні твори письменника дають ключ до моделювання національних концептів: віри, національної свідомості, української історії, словесності. Означені концепти є своєрідними кодами до розуміння літературно-критичних праць І. Степенка і українського літературного процесу загалом. Ототожнюючи себе з власним народом, своєю поведінкою, моральними чеснотами, І. Степенко показував приклад іншим, як треба боротися за українську Україну, спершу у власному «Я», а згодом – в суспільних перетвореннях.

Грунтовне вивчення, систематизація педагогічної спадщини І. Степенка значною мірою збагачує історико-соціальний досвід, зміст і напрями виховання та освіти молоді в контексті відродження національної культури і національної самосвідомості українського народу. Значний позитивний вплив на удосконалення навчально-виховного процесу в школах, середніх спеціальних і вищих навчальних закладах мають педагогічні ідеї та принципи, висловлені в педагогічних працях І. Степенка, зокрема такі, як: реформування напрямів і змісту національної освітньо-виховної системи; збереження й розвиток гуманістичних традицій української етнопедагогіки; соціальна відповідальність державних органів влади за забезпечення висококваліфікованими фахівцями установ освіти і виховання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білецький Л. Мої спогади (1917–1926 рр.) / Підготовка тексту, вступна стаття та іменний покажчик В. Р. Адамський. Кам'янець-Подільський : «Медобори –2006», 2013. 239 с.
2. Верстюк В., Осташко Т. Діячі Української Центральної Ради : Біограф. довідник. Київ, 1998. С. 167–171.
3. Інститут рукописів Національної бібліотеки України імені В. Вернадського (ІР НБУВ). Ф. III. Спр. 51116.
4. Стещенко Іван Матвійович. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/> (дата звернення: 09.10.2018).
5. Стещенко І. Твори. Переклади. Вибране листування / упоряд. та авт. бібліогр. нарису Г. В. Титаренко, післямова Г. А. Александрової. Полтава : Б. в., 2013. 630 с.
6. Соїко І. М. Педагогічні погляди І. Стещенка на концепцію національної освіти і виховання / *Психолого-педагогічні основи гуманізації виховання й навчання в школах і вищих навчальних закладах* : збірник наукових праць. Рівне : Тетіс, 2000. С. 417–420.
7. Соїко І. М. Педагогічна діяльність І. М. Стещенка: від минувшини до сьогодення / *Психолого-педагогічні основи гуманізації виховання й навчання в школах і вищих навчальних закладах* : збірник наукових праць. Рівне : «Ліста», 2001. С. 372–376.

REFERENCES

1. Biletskyi, L. (2013). Moi spohady (1917–1926 rr.). Pidhotovka tekstu, vstupna stattia ta imennyi pokazhchyk V. R. Adamskyi. Kamianets-Podilskyi : «Medobory – 2006» [in Ukrainian].
2. Verstiuk, V., Ostashko, T. (1998). Diiachi Ukrainskoi Tsentralnoi Rady : Biohraf. dovidnyk. Kyiv, 167–171 [in Ukrainian].
3. Instytut rukopysiv Natsionalnoi biblioteky Ukrainy imeni V. Vernadskoho (IR NBUV). F. III. Spr. 51116 [in Ukrainian].
4. Steshenko, Ivan Matviiovych. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/> (data zvernennia: 09.10.2018). [in Ukrainian].
5. Tytarenko, H. V., Aleksandrovoi, H. A. (2013). Steshenko I. Tvory. Pereklady. Vybrane lystuvannia / uporiad. ta avt. bibliohr. narysu. Poltava : B. v., 630 [in Ukrainian].
6. Soiko, I. M. (2000). Pedahohichni pohliady I. Steshenka na kontseptsiiu natsionalnoi osvity i vykhovannia. Psykholoho-pedahohichni osnovy humanizatsii vykhovannia y navchannia v shkolakh i vyshchikh navchalnykh zakladakh : zbirnyk naukovykh prats. Rivne : Tetis, 417–420 [in Ukrainian].
7. Soiko, I. M. (2001). Pedahohichna diialnist I. M. Steshenka: vid mynuvshyny do sohodennia. Psykholoho-pedahohichni osnovy humanizatsii vykhovannia y navchannia v shkolakh i vyshchikh navchalnykh zakladakh : zbirnyk naukovykh prats. Rivne : «Lista», 372–376 [in Ukrainian].

savaryn.pasha@gmail.com

Рецензент: д. пед. н., проф. Плхотнік О. В.

НАЦІОНАЛЬНА ОСВІТА – ГОЛОВНА ЗАПОРУКА ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ЕЛІТИ

Вчений акцентує увагу на меті освіти – формування провідної верстви українського народу – інтелігенції, національної еліти. У статті йдеться про те, що національний характер формується лише національною школою. Визначена мета освіти – формування провідної верстви українського народу – інтелігенції, національної еліти. Відзначено, що формувалася свідомо волинська політична еліта.

Піддаючи системному аналізу архівні джерела, автор зазначає, що в Державному архіві Тернопільської області (фонд 351) можна довідатися про викладачів гімназії: директора і викладача латини Сергія Уліяновича Міляшкевича, викладача загальної історії, географії і латини Андрія Куца, викладача української мови та літератури Віктора Гнажевського, викладачів релігії (Юрія Іваницького), природознавства та арифметики (Луки Скибінецького), ручної праці, каліграфії та малювання (Василя Дорошенка), французької та німецької мови (Катерину Міляшкевич), викладача математики, фізики і хімії (Василя Кавуна).

Характеризуючи передумови виникнення українських гімназій на Волині, автор зазначає, що в той час наприкінці 1920-х рр., у Волинському воєводстві діяло 1144 школи, з них 390 утраквістичних, 750 польських і лише 4 школи з українською мовою навчання. Державна програма асиміляції національних меншин (українська меншина в Другій Речі Посполитій була другою за чисельністю національною групою після поляків – становила близько 15 % усього населення) на Волині здійснювалося через обов'язкову шкільну освіту в дусі пропольської ідеології. Разом із тим, українці прагнули відстоювати право на відкриття шкіл із рідною мовою навчання бодай на тих теренах, де вони кількісно переважали. Це українцям гарантувала польська конституція 1921-р. (статті 110–111), але насправді добитися цього було вкрай важко. Навіть відкрити українську приватну школу вимагало багато зусиль – лише з дозволу міністра віросповідань та народної освіти.

Кременецька гімназія, як і Луцька та Рівненська (постала завдяки «Просвіті» 1923-го року), плекала рідну мову, сповідувала православні традиції, шанувала видатних національних діячів, провідників нації. Саме під цим кутом зору показано роль Української гімназії у Кременці, поряд з аналогічними гімназіями в Луцьку та Вінниці у формуванні світської та духовної національної свідомості української інтелігенції, котра в наступні часи працювала на утвердження державності, в тому числі в рядах УПА, на розбудову української національної культури.

Ключові слова: національна освіта, національна свідомість, гімназія, українська інтелігенція.

NATIONAL EDUCATION IS THE MAIN GUARANTEE OF ESTABLISHING NATIONAL ELITE

In the article, the scientist focuses on the goal of education – the formation of a leading strata of the Ukrainian people – intellectuals, the national elite. The article

states that the national character is formed only by the national school. The purpose of education is defined - formation of the leading layer of the Ukrainian people - intellectuals, national elites. It is noted that a conscious volyn political elite was formed.

In a systematic analysis of archival sources, the author notes that in the State Archives of Ternopil region (fund 351) you can learn about the teachers of the gymnasium: the director and teacher of Latin Sergey Ulianovich Milyashkevich, professor of general history, geography and Latin Andrei Kutsa, professor of Ukrainian language and literature Victor Gnazhevsky, teachers of religion (Yuriy Ivanitsky), natural sciences and arithmetic (Luka Skibinetsky), manual labor, calligraphy and drawing (Vasyl Doroshenko), French and German; (Katerina Milyashkevich), teacher of mathematics. Physics and Chemistry (Vasyl Kavun).

Describing the preconditions for the emergence of Ukrainian gymnasiums in Volyn, the author notes that at that time in the late 1920's Volyn voivodship operated 1144 schools, of which 390 were late Saturdays, 750 Polish and only 4 schools with Ukrainian language education. The state program of assimilation of national minorities (the Ukrainian minority in the Second Common Polish Commonwealth was the second largest national group after the Poles, accounting for about 15% of the total population) in Volhynia was through compulsory school education in the spirit of the Propolis ideology. At the same time, Ukrainians sought to uphold the right to open schools with their native language of instruction even in those areas where they were quantitatively prevailing. This was guaranteed to the Ukrainians by the Polish Constitution of 1921. (Articles 110-111), but in reality it was extremely difficult to achieve this. Even the opening of a Ukrainian private school required a lot of effort - only with the permission of the minister of religion and public education.

Kremenets Gymnasium, as well as Lutsk, as well as Rivne (arose thanks to the "Enlightenment" of 1923), nourished the native language, professed Orthodox traditions, revered outstanding national figures, leaders of the nation.

It is from this angle that the role of the Ukrainian Gymnasium in Kremenets is shown, along with similar gymnasia in Lutsk and Vinnitsa in the formation of the secular and spiritual national consciousness of the Ukrainian intelligentsia, who later worked on asserting the statehood, including in the UPA ranks, for the development of the Ukrainian national culture.

Key words: national education, national consciousness, gymnasium, Ukrainian intelligentsia.

Іван Огієнко в статті «Національна освіта й наші завдання» писав у 1935 році: «...Національно сильний характер виробляється тільки глибокою, систематичною й послідовною національною освітою, такою освітою, що проймає нашу духовну істоту й творить для нас закінчену виховну цінність» [5].

Волинське воєводство в міжвоєнний період. Жодної державної української середньої школи. Діяли три українські гімназії – у Кременці, Луцьку і Рівному. Засновники – національна свідомо українська інтелігенція.

Мета освіти – формування провідної верстви українського народу – інтелігенції, національної еліти. Формувалася свідомо волинська політична еліта. Кременецька гімназія, як і Луцька, як і Рівненська (постала завдяки «Просвіті» 1923-го року), плекала рідну мову, сповідувала православні традиції, шанувала видатних національних діячів, провідників нації.

Культ знань і духовне піднесення [2], Улас Самчук у романі «Юність Василя Шеремети» з особливою шаною і вдячністю згадує про своїх учителів гімназії, відтворює атмосферу навчання, сприйняття вчителів, їхніх лекцій. Це «шановний латиніст і україніст Річицький», директор Петро Михайлович Струк, який говорить із російським акцентом, його дружина Варвара Сергіївна – французенка, Семен Іванович Пилипенко – хімік і математик, історик і географ Іжакевич, далі історик поляк, учителька полька... (с. 40). Але в Державному архіві Тернопільської області (фонд 351) можна довідатися про викладачів гімназії: директора і викладача латини Сергія Уліяновича Міляшкевича, викладача загальної історії, географії і латини Андрія Куца, викладача української мови та літератури Віктора Гнажевського, викладачів релігії (Юрій Іваницький), природознавства та арифметики (Лука Скибінецький), ручної праці, каліграфії та малювання (Василь Дорошенко), французької та німецької мови (Катерина Міляшкевич), викладача математики, фізики і хімії (Василь Кавун) [3].

Про свою «вбогу українську мішану у приватну ім. Івана Стешенка гімназію» Улас Самчук згадає вдячним словом: «Одначе та школа із скромними можливостями праці в дуже скромному приміщенні була для мене величезним форумом і доброю лабораторією для вияву і розбудови мого інтелекту. І не тільки мого. Для більшості тих, що побирали в ній освіту. Вона робила з нас не лишень фахівців діла, але також громадян, патріотів, діячів і організаторів національного життя. І це треба завдячувати невтомному директорові тієї школи Сергію Уліяновичу Міляшкевичу з його дружиною Катериною Леонтіївною, які нас не тільки вчили, але й виховували, що для нас, переважно дітей з села, було особливо потрібним з такими прекрасними учителями, як Василь Кавун, Віктор Гнажевський, Андрій Куц...»

Ці три приватні українські гімназії на Західній Волині, які в серпні 1919 р. захопили поляки і яка адміністративно була підпорядкована Цивільному управлінню Західних земель Польщі, й формували той національний духовний і політичний потенціал, який не тільки забезпечував накопичення національних сил для протидії асиміляції, але й для розгортання боротьби за свою державу.

Як стверджував той же Іван Огієнко, тільки з національної духовної виростає національна свідомість, а її вирощувати, плекати на Волині було надзвичайно складно. Згадаймо початок XIX століття, той час, коли Польща владарювала на наших землях і навалюно ополячувала українське населення трьох губерній – Київської, Волинської і Подільської. Населення цих губерній нараховувала близько чотирьох мільйонів, а тих, хто вважав себе поляком, близько 300 тисяч осіб. Відомий засновник Кременецького ліцею (відкритий 1 жовтня 1805 р.) Тадей Чацький, який на той час обіймав посаду генерального візитатера училищ Київської, Волинської і Подільської губерній, разом із попечителем Віленського вченого округу князем Адамом Чарторизьким швидкими темпами розгорнули колонізацію цих земель шляхом заснування приходських училищ. За доволі короткий час у Волинській губернії постало 85 так званих «парафіальних шкіл», у Подільській – 26, у Київській – 15. Поляками були відкриті в ті часи, до польського повстання 1831 р., волосні (уездные) училища: Володимирське, Домбровицьке (Дубровицьке), Любарське, Бердичівське, Овручське, Житомирське, Барське. Вінницьке, Канівське і Уманське училища існували на той час.

Відомий у ті часи письменник, педагог, етнограф Іван Кулжинський, учнями якого в Ніжинському ліцеї князя Безбородка були Микола Гоголь і Євген

Гребінка, ревний служитель російського самодержавства, так у своїх «Спогадах про Волинь» всі ці парафіяльні школи і училища називає «западнями для уловлення в папізм православных русских детей». Із обуренням і подивом запитує себе: «...Каким образом издревле – русская Волинь, возвратившись в состав своего русского отечества и находясь под русским правлением, была ополячена» [4].

Відомо, що князь Чарторийський, попечитель Віленського навчального округу, наближена особа царя Олександра I, який заснував Міністерство народної освіти (1803р.), не виправдав довіри російського імператора. «Система воспитания, построенная князем, имела своей целью не истинное просвещение юношества вверенного ему края, а утверждение польской народности и ополячение русского населения» [5] – писав ще один «обрусситель Волинского края» викладач історії і географії Рівненського реального училища А.А. Анципо-Чикунський.

Після придушення Січневого повстання (1830–1831 рр.) русифікація особливих обертів шляхом закриття польських шкіл і училищ і відкриття російських набула. Царським указом від 12 січня 1831 року всі навчальні заклади Київської, Волинської і Подільської губерній були підпорядковані Харківському навчальному округу. 21 серпня 1831 р. з'явився новий царський указ, згідно з яким були закриті всі польські школи й училища в Південно-Західному краї Російської губернії.

Згідно з цим Указом в серпні 1831 р. в Луцьку була відкрита гімназія. Звісно, навчання здійснювалося російською мовою, учні вчили латинську мову, французьку, німецьку, російську історію, але не українську мову і не історію України. І так у всіх гімназіях і волосних училищах Волинської, Подільської та Київської губерній. У першій половині XIX ст. на Волині функціонували дві чоловічі гімназії – в Житомирі, столиці губернії, та у повітовому Рівному.

Рівненська гімназія проіснувала з 1839 по 1921 рік. Та незважаючи на століття ополячення та русифікації Волинь вистояла. Так, на 1926 рік у Волинському воєводстві українську мову рідною визнали батьки 70,4 % дітей, польську – 15,1 %, єврейську – 9,0 %, німецьку – 2,5 %, чеську – 1,6 % російську – 0,9 % [6].

У той час наприкінці 1920-х рр. у Волинському воєводстві діяло 1144 школи, з них 390 утравістичних, 750 польських і лише 4 школи з українською мовою навчання [7].

Отже, державна програма асиміляції національних меншин (українська меншина в Другій Речі посполитій була другою за чисельністю національною групою після поляків – становила близько 15 % усього населення) на Волині здійснювалася через обов'язкову шкільну освіту в дусі пропольської ідеології.

Українці прагнули відстоювати право на відкриття шкіл із рідною мовою навчання бодай на тих теренах, де вони кількісно переважали. Це українцям гарантувала польська конституція 1921-р. (статті 110–111), але насправді добитися цього було вкрай важко. Навіть українську приватну школу відкрити вимагало багато зусиль – лише з дозволу міністра віросповідань та народної освіти. Скільки зусиль доклала рівненська «Просвіта» для того, щоб відкрити в Рівному українську приватну гімназію. Від початку 1920 року місцева інтелігенція почала боротьбу за рідну школу і лише 12 вересня 1923 р. Рівненська українська приватна гімназія була відкрита.

Українська гімназія ім. І. Степенка в Кременці почала діяти з липня 1918 року. Влада Другої Речі Посполитої позбавила гімназію державного статусу і вона стала приватною. Ця гімназія виховала патріотів, національно свідомих інтелігентів, серед яких ім'я Уласа Самчука чи не найяскравіше. Тому цей талановитий письменник і висловив свою програму дій, свою національну позицію і покликання: «Я не вважаю можливим безпротестно належати до нації, якій навіть заборонено її мову. Україна хохла, малороса, русіна – примітива і льокая чужих загарбників, не була моєю Україною. Я не міг помиритись з думкою, що я належу до нації без державного оформлення на континенті Європи, в часі самовизначення всіх народів. Нестерпне почуття в'язня, якому відібрано всі можливості бути повноправним між повноправними» [8].

Я певен, багато в чому ми завдячуємо українським приватним гімназіям на Волині, її викладачам і учням за ту героїчну і жертвну боротьбу, яку вела УПА на наших теренах. Лише один епізод із тисяч і тисяч героїчних звитяг борців за волю України. Енкаведисти оточили в Хрінницькому лісі криївку, в якій перебувало троє дівчат-повстанок із села Хрінники. Дівчата відстрілювалися чи не до останнього набою, а потім підірвали себе гранатою.

Після бою повстанці із сотні «Щупака» повитягали з-під вивернутих вибухом гранати соснових колод тіла Галі Тарасюк – станичної села Хрінники, і двох сестер – 18-літньої Наді та 24-літньої Марусі – і поховали їх неподалік краївки. Згадую, як мене вразила записка, яку знайшли під час перезахоронення (19 липня 1992 р.) тіл юних повстанок на кладовищі села Хрінники Демидівського району Рівненської області. Знайшли тоді люди в розкопаній криївці залізний хрестик, пляшечку одеколону, кілька гільз, пляшку з корком, у яку і вклали записку з таким записом-свідченням: «Тут спочиває три лицарки, котрі загинули через московських катів, зробивши самі собі – гранатою смерть. Краще згинуть, ніж здатись катам на муки. Згинули під час облави дня з понеділка на вівторок. Була приготовлена облава. Згинули у вівторок числа 10.X.1944 р.».

Тарасюк Галина літ	18-ти
Маруська Сич	24-рік
Надія Сич	18-ти

«Слава лицаркам, впавшим у боротьбі за неньку Україну. Повстанці це робили. Не зна... 10.X.1944р.» [9]. Ні, ці дівчата не навчалися в гімназіях, можливо, навіть не спілкувалися з їхніми студентами, випускниками, але вони були активними в «Просвіті», наповнювали свої почуття ненавистю до окупантів і вірою в неминучу прийдешність волі для гнобленого чужинцями рідного народу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анатолій Анципо-Чикунский. Историческая записка о Ровенском реальном училище 1832–1882. В кн. Рівненська гімназія 1839–1921. Історія. Спогади. Документи. Рівне. 2014. С. 11.
2. Добровичинська Валентина. Рівненська українська гімназія (1923–1939 рр.): культурно-освітній феномен на тлі доби. Рівне, 2016.
3. Зберігається в Млинівському районному краєзнавчому музеї Рівненської області.
4. Кулжинский Иван. Воспоминания о Вольни - В кн.: Рівненська гімназія 1839–1921. Історія. Спогади. Документи. Рівне. 2014. С. 267, 260–261.
5. Наша культура. Варшава. 1935. Квітень. С. 3.

6. Рівненська українська гімназія (1923–1939 рр.): культурно-освітній феномен на тлі доби. С. 21–22.
7. Рівненська українська гімназія (1923–1939 рр.): культурно-освітній феномен на тлі доби. С. 24.
8. Слово. Збірник. Едмонтон. 1989. С. 399–400.
9. Чернихівський Гаврило. Шиялівський літературно-меморіальний музей Уласа Самчука. Нарис-путівник. Кременець. 2011. С. 19.

REFERENCES

1. Antsyro-Chygunskyi, Anatolii. (2014). Ystorycheskaia zapyska o Rovenskom realnom uchylyshche 1832–1882. V kn. Rivnenska himnaziia 1839–1921. Istoriia. Spohady. Dokumenty. Rivne. 11. [in Ukrainian].
2. Dobrochynska, Valentyna (2016). Rivnenska ukrainska himnaziia (1923–1939 rr.): kulturno-osvitnii fenomen na tli doby. Rivne [in Ukrainian].
3. Kulzhynskyi, Yvan (2014). Vospomynanyia o Volyni. V kn.: Rivnenska himnaziia 1839–1921. Istoriia. Spohady. Dokumenty. Rivne. 267, 260–261 [in Ukrainian].
4. Nasha kultura. (1935). Varshava. Kviten [in Ukrainian].
5. Rivnenska ukrainska himnaziia (1923–1939 rr.): kulturno-osvitnii fenomen na tli doby [in Ukrainian].
6. Rivnenska ukrainska himnaziia (1923–1939 rr.): kulturno-osvitnii fenomen na tli doby [in Ukrainian].
7. Slovo. Zbirnyk. Edmonton. 1989. 399–400 [in Ukrainian].
8. Chernykhivskyi, Havrylo (2011). Shyliavskyi literaturno-memorialnyi muzei Ulasa Samchuka. Narys-putivnyk. Kremenets [in Ukrainian].

ilnan-shevchenka@ukr.net

Рецензент: д. і. н., проф. Стронський Г. Й.

ВНЕСОК ІВАНА СТЕШЕНКА В РОЗБУДОВУ УКРАЇНСЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ ШКОЛИ

У статті представлено практичну діяльність І. Стешенка як Генерального секретаря Освіти. При розробці концепції української школи І. Стешенко враховував стан освіти і ті першочергові завдання, які поставила на порядок денний передова українська громадськість, освітянські та учнівські колективи. Завдяки його діяльності зародилася нова загальноосвітня школа в Україні.

Дослідниця зазначає, що при розробці концепції української школи І. Стешенко враховував стан освіти і ті першочергові завдання, які поставила на порядок денний передова українська громадськість, освітянські та учнівські колективи, про негайну українізацію освіти, про створення, особливо по селах, народних українських шкіл всіх типів, про найскоріше запровадження обов'язкового загального навчання, про звільнення від військової служби учителів-українців. Відповідно освітянським розробок І. Стешенка, що були підтримані педагогічною громадою й урядом, вже у 1917–1918 н. р. в усіх школах вводилися обов'язкові предмети – українська мова та література, історія та географія України.

За результатами дослідження, автор зауважує, що в усіх школах було запроваджено вивчення предметів українознавства українською мовою та паралельно мали організовуватися гуртки для позакласного вивчення літератури та історії України, створюватись бібліотеки української літератури. Враховуючи вплив театру на свідомість юнацтва, пропонувалося регулярно влаштовувати українські спектаклі в школах, залучаючи до участі в них учнів, проводити літературно-музичні вечори, присвячені українським письменникам.

Вчена наводить фактичні матеріали щодо внеску І. Стешенка у розбудову освітніх закладів. За участю І. Стешенка у вересні 1917 року було відкрито українську гімназію Кирило-Мефодіївського братства. На осінь 1917 року коштами населення було відкрито 53 середні школи, в тому числі 3 українські гімназії у Києві. Це були нові навчальні заклади, оскільки опір українізації діючих шкіл на місцях виявився настільки значним, що легше було організувати нову. В жовтні 1917 року для задоволення потреб українського народу у вищій освіті в Києві відкривається Український Народний університет, котрий складався з історико-філологічного, фізико-математичного та юридичного факультетів. Загальна кількість слухачів – 1 400. У листопаді того ж року було засновано другий вищий навчальний заклад – Педагогічні курси, які згодом переросли у Педагогічну академію.

Автор зазначає, що завдяки діяльності І. М. Стешенка зародилася нова загальноосвітня школа в Україні. Школа того періоду пережила різні впливи, пов'язані з гетьманським правлінням Скоропадського та Рад народних комісарів. І не дивлячись на складний політичний період саме завдяки І. М. Стешенку школа України пройшла своє становлення.

Ключові слова: національна школа, Іван Стешенко, навчання, шкільна освіта.

IVAN STESHENKO'S CONTRIBUTION TO DEVELOPMENT OF UKRAINIAN NATIONAL SCHOOL

This article deals with Steshenko's practical activity as General Secretary of Education. In developing the concept of the Ukrainian school, I. Steshenko took into account the state of education and those priority tasks that were put on the agenda by the advanced Ukrainian community, educational and student groups.

The researcher notes that during the development of the concept of the Ukrainian school, I. Stešhenko took into account the state of education and those priority tasks that were put on the agenda by the advanced Ukrainian community, educational and student groups, the immediate Ukrainianization of education, the creation, especially in villages, of the Ukrainian schools of all types, about the earliest possible introduction of compulsory general education, the release of Ukrainian-Ukrainian teachers from the military service.

In accordance with the educational developments of I. Stešenko, supported by the pedagogical community and the government, already in the 1917–1918 academic year, obligatory subjects were introduced in all schools – Ukrainian language and literature, history and geography of Ukraine.

According to the results of the research, the author notes that in all schools the study of subjects of Ukrainian studies in the Ukrainian language was introduced and concurrently there should be organized circles for extracurricular study of literature and history of Ukraine, and the libraries of Ukrainian literature were created. Taking into account the influence of the theater on the consciousness of youth, it was proposed to arrange Ukrainian performances regularly at schools, involving students, to hold literary and musical evenings devoted to Ukrainian writers.

According to the results of the research, the scholar presents factual materials on the contribution of I. Stešenko to the development of educational institutions. With the participation of I. Steshenko in September 1917, the Ukrainian Gymnasium of the Cyril and Methodius Brotherhood was opened. In the autumn of 1917, 53 secondary schools were opened by the population, including 3 Ukrainian high schools in Kyiv. These were new educational institutions, as the resistance of the Ukrainianization of existing schools on the ground was so significant that it was easier to organize a new one. In October 1917, the Ukrainian People's University, which consisted of historic-philological, physical-mathematical and legal faculties, was opened in Kiev to meet the needs of the Ukrainian people in higher education in Kyiv. The total number of students is 1,400. In November of the same year, the second higher educational institution - Pedagogical Courses was established, which later grew into the Pedagogical Academy.

The new secondary school in Ukraine appeared in Ukraine thanks to his activity. The school of that period survived different intentions connected with hetman's rule of Skoropatskiy and Rada of Peoples Commissars and in spite of hard political period, thanks to I. M. Steshenko the school of Ukraine passed the period of formation.

Key words: National school, Ivan Stetshenko, training, school education.

Надійшла основа кожної держави – це її свідомі громадяни, виховання яких можливе лише за наявності національної школи. Держава, яка руйнувала власне шкільництво, вже не мала майбутнього. На руїнах імперської освіти мала постати і піднятися вгору школа нової держави – української. Речником прагнень українського народу до створення національної системи освіти став перший міністр освіти, чи як тоді називалася ця посада – Генеральний секретар освіти –

Іван Матвійович Стешенко. Це була людина свого часу, надзвичайна обдарованість якого яскраво розкрилася на просвітянській ниві. Заслуга Івана Стешенка в розробці та створенні фундаментальних засад розбудови національної школи. Це був той стрижень, на якому розвивалася національна педагогічна думка. Послідовність цієї концепції та її реалізація були збережені наступними українськими урядами.

При розробці концепції української школи І. Стешенко враховував стан освіти й ті першочергові завдання, які поставила на порядок денний передова українська громадськість, освітянські та учнівські колективи. Так, у зверненнях і резолюціях по шкільному питанню єпархіального з'їзду законовчителів Полтавської губернії (6 червня 1917 р.), Українського національного з'їзду Київської губернії (19-20 серпня 1917 р.), Всехолмського делегатського з'їзду (25-27 серпня 1917 р.) мова йшла про негайну українізацію освіти, про створення, особливо по селах, народних українських шкіл всіх типів, про найскоріше запровадження обов'язкового загального навчання, про звільнення від військової служби учителів-українців [5].

І. Стешенко добре розумів, що створення національної школи неможливе без навчальних планів, підручників, національно свідомих учителів. За його активною участю для учителів середніх шкіл були створені курси українознавства, а також засновано Товариство шкільної освіти для підготовки підручників українських шкіл. Тільки у 1917 р. їх було надруковано майже 300 тисяч примірників. Хоч цього було і замало, але треба брати до уваги тяжке економічне становище та велику антиукраїнську опозицію з боку міської зрусифікованої людності.

У кінці 1917 р. були створені комісії та підкомісії з розробки планів єдиної трудової школи. В основу розбудови шкільної освіти були покладені такі загальні засади, як принцип єдиної національної школи, в якій всі діти шкільного віку мали б можливість отримувати безкоштовну загальну освіту, виховання у молоді творчих здібностей, надання ініціативи педагогічним радам в організації навчального-виховного процесу.

Навчання в загальноосвітній школі ділилося на 3 ступені і тривало 12 років. У першу чергу планувалося ввести загальне безплатне навчання в початковій школі [4]. Одночасно зі створенням навчальних планів І. Стешенко багато працював над відкриттям українських шкіл нижчого й середнього ступенів. Всього до осені 1917 р. було відкрито на приватні й громадські кошти 53 українські гімназії. Але справа українізації освіти йшла повільно. Головна причина крилася в існуванні великої опозиції з боку батьків, які мали значний вплив на організацію шкільної освіти через батьківські комітети, і особливо, з боку зрусифікованого учительства. В одному з листів до почесного попечителя Брусилівського вищого початкового училища І. Огієнка інспектор цього училища Мислинський писав: «... українізація в нашому повіті йде дуже важко через те, що багато учителів настроєні вороже до українства» [3].

Звичайно, що в таких умовах важко було працювати, багато починань тонуло в пасивному супротиві освітянського консерватизму, зрошеному на імперських традиціях великоруського менталітету. Але Іван Стешенко зміг згуртувати всі національно-свідомі сили освітян, зрушити з місця справу українізації і розпочати фундаментальне реформування системи освіти. Так,

14 листопада 1917 р. були зняті славнозвісні правила про надбавки за русифікацію краю [6].

Відповідно до Закону проведення реформ у системі освіти сприяла передача (Законом Центральної Ради від 5 грудня 1917 р.), шкіл і просвітніх установ, які існували на території УНР, Секретаріату освіти [2]. Це давало можливість встановити ефективний контроль за здійсненням процесу українізації через догляд за виконанням навчальних планів і програм із загальноосвітніх предметів у всіх типах шкіл, у тому числі й відомчих (духовних, військових, земельних, медичних, правничих).

Завдяки відповідним вищезазначеним освітянським розробкам І. Степенка, що були підтримані педагогічною громадою й урядом, вже у 1917–1918 навчальному році в усіх школах вводилися обов'язкові предмети – українська мова та література, історія та географія України. Це стосувалося і вищих навчальних закладів. За наказом І. Степенка, директорам середніх закладів було розіслано циркуляр, в якому зазначалось:

В усіх школах повинні вивчатися предмети українознавства, що викладатимуться українською мовою. Паралельно мають організовуватися гуртки для позакласного вивчення літератури та історії України, створюватись бібліотеки української літератури.

Враховуючи вплив театру на свідомість юнацтва, необхідно регулярно влаштовувати українські спектаклі в школах, залучаючи до участі в них учнів. Треба також проводити літературно-музичні вечори, присвячені українським письменникам.

Необхідно організовувати національні учнівські спілки. регулярно проводити подорожі й екскурсії по місцях, пов'язаних із історією України [1]. Багато зусиль доклав І. Степенко, щоб на території України, що раніше належала до Російської імперії, відкривались перші українські навчальні заклади. Вже в березні 1917 року в Києві Товариством шкільної освіти за допомогою приватних осіб була відкрита гімназія ім. Т. Шевченка. В ній спільно навчались хлопці й дівчата. За один рік кількість учнів зросла з 80 до 174 чоловік (108 хлопців і 66 дівчат). За соціальним станом це були діти селян (43 особи), діти інтелігенції (35 особи), діти міщан (20 осіб), діти біженців (70 осіб).

Гімназія мала 6 класів, у яких викладались Закон Божий, українська мова, історія та географія України, російська мова, природознавство, математичні науки, французька мова, малювання, чистопис, співи, гімнастика. Розміщувалась гімназія в будинку приватної гімназії А. Жекулінської на вулиці Львівській, 27. Заняття велись із 15 до 17 години.

За участю І. Степенка у вересні 1917 року було відкрито українську гімназію Кирило-Мефодіївського братства. Вона мала підготовчий і вісім повних класів, у яких навчалось 250 учнів. Справу матеріального утримання українських шкіл перебирає на себе громадськість.

На осінь 1917 року коштами населення було відкрито 53 середні школи, в тому числі 3 українські гімназії у Києві. Все це були нові навчальні заклади, оскільки опір українізації діючих шкіл на місцях виявився настільки значним, що легше було організувати нову. Та ж тенденція простежується і в галузі вищої освіти. Університети та інститути, що діяли на терені України, були цілком російськими і не бажали перебудовуватися. Тому в жовтні 1917 року для задоволення потреб українського народу у вищій освіті в Києві відкривається

Український народний університет, котрий складався з історико-філологічного, фізико-математичного та юридичного факультетів. Загальна кількість слухачів – 1 400. У листопаді того ж року було засновано другий вищий навчальний заклад – Педагогічні курси, які згодом переросли у Педагогічну академію.

Завдяки діяльності І. М. Стешенка зародилася нова загальноосвітня школа в Україні. Школа того періоду пережила різні впливи, пов'язані з гетьманським правлінням Скоропадського та Рад народних комісарів. І, незважаючи на складний політичний період, саме завдяки І. М. Стешенку школа України пройшла своє становлення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лаврієнко Ю. Рух Вільної Спілки. Український історик. 1976. №1-4. С. 23.
2. Тригубенко В. Іван Стешенка, перший міністр освіти України. П. газ.-АПН. 1998. №6. С1.
3. ЦДАВО України/. Ф1115, оп. 1 Спр. 21, арк. 31в
4. ЦДАВО України/. Ф. 2201, од. зб. 1, арк. 13 2
5. ЦДАВО України/. Ф2581, оп. 1 Спр. 16, арк. 9, 11
6. ЦДАВО України/. Ф. 2581 оп. 1 Спр198, арк. 10.

REFERENCES

1. Lavriienko, Yu. (1976). Rukh Vilnoi Spilky. Ukrainskyi istoryk, 1–4, 23. [in Ukrainian].
2. Tryhubenko, V. (1998). Ivan Steshenka, pershyi ministr osvity Ukrainy. P. haz.-APN. 6, 1. [in Ukrainian].
3. TsDAVO Ukrainy. F. 1115, op. 1 Spr. 21, 31v. [in Ukrainian].
4. TsDAVO Ukrainy. F. 2201, od. zb. 1; 132. [in Ukrainian].
5. TsDAVO Ukrainy. F. 2581, op. 1 Spr. 16; 9, 11. [in Ukrainian].
6. TsDAVO Ukrainy. F. 2581, op. 1 Spr 198; 10. [in Ukrainian].

inna_soyko@ukr.net

Рецензент: к. пед. н., проф. Безносюк О. О.

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ВИТОКИ
(до 100-річчя відкриття Української гімназії
імені Івана Степенка у м. Кременець)



УДК 387.6 (477.84)

DOI: 10.37835/2410-2075-2019-11-11

к. філол. н., доц. **Василишин О. В.**

(КОГПА ім. Тараса Шевченка)

УКРАЇНСЬКА ПРИВАТНА ГІМНАЗІЯ ЯК ОСЕРЕДОК
ЛІТЕРАТУРНО-МИСТЕЦЬКОГО ЖИТТЯ КРЕМЕНЦЯ

Літературно-мистецьке життя Української приватної гімназії ім. Івана Степенка було органічною складовою активного громадсько-політичного й культурно-просвітницького життя міста Кременця 20-х років ХХ ст.

Автор статті, виходячи з актуальності теми, на основі об'єктивного аналізу, з використанням як архівних джерел, так і різножанрової літератури, проаналізував літературно-мистецькі факти, які мали великий вплив на формування української еліти Волині. Саме українська гімназія вивела на шлях української літератури Уласа Самчука, Кирила Коцюка-Кочинського, Оксану Лятуринську, Марію Кавун-Кремінярівську, Юрія Мулика-Луцика та ін.

Аналіз справ Тернопільського обласного держархіву дозволив автору проаналізувати документальні матеріали, які складають кількасот справ фонду №351. Певний інтерес викликають щоденники роботи педагогів, на основі записів яких можна дізнатися про різностороннє спрямування процесів навчання і виховання. Оприлюднено факти відвідин у 1935 році кременецької гімназії Богданом Лепким, який в розмові з учнями пригадував, що В'ячеслав Липинський – це також син Волинської землі. Особливу сторінку діяльності гімназії вписано роботою гімназійного гуртка „Поступ”, у змісті роботи якого було читання літератури – від Драгоманова до Винниченка, від Міхновського до Донцова, від націоналістичних видань аж до «Громадського Голосу».

Українська гімназія вивела на шлях великої літератури Уласа Самчука, Кирила Куцюка-Кочинського, Оксану Лятуринську, Марію Кавун-Кремінярівську, Юрія Мулика-Луцика та ін. Про гімназійний період життя письменник Улас Самчук написав автобіографічний роман „Юність Василя Шеремети”, а у спогадах „На білому коні” та „На коні вороному” чимало місця присвятив тогочасному Кременцю, українській гімназії. Саме „Юність Василя Шеремети” дає опуклий малюнок літературно-мистецьких уподобань учнів, які влаштовували диспути про твори Г. Чупринки, М. Вороного, О. Олеся, П. Тичини, колективні читання В. Винниченка на літературно-творчому об'єднанні „Юнацтво”.

Зроблено висновок, що приватна гімназія у Кременці відіграла велику роль у житті краю, виплекала ціле гроно українських письменників, прізвища яких увічнено в меморіальних таблицях.

Ключові слова: гімназія, літературно-мистецьке життя, просвітянство, літературний вишкіл.

UKRAINIAN PRIVATE GYMNASIUM AS A CENTER OF LITERATURE AND ART LIFE OF KREMENETS

Literary and artistic life of the Ukrainian Private Gymnasium named after Ivan Steshenko was an integral part of the dynamic political, cultural and educational life of community in the town of Kremenets in the 20's of the XX century.

The author of the article, based on the relevance of the topic, based on objective analysis, using both archival sources and multi-lingual literature, analyzed literary and artistic facts that had a great influence on the formation of the Ukrainian elite of Volyn. It was the Ukrainian Gymnasium that contributed to Ukrainian literature the names of Ulas Samchuk, Cyril Kotsyuk-Kochinsky, Oksana Lyaturinskaya, Maria Kavun-Kreminyarivska, Yuriy Mulik-Lutzyk and others.

The analysis of the cases of the Ternopil regional state archive allowed the author to analyze the documentary materials that make up several hundred issues of the fund number 351. Some diary of the work of teachers, on the basis of records you can learn about the versatile orientation of learning and education. The facts of the visit to Kremenets Gymnasium Bohdan Lepky in 1935, which in the conversation with the students reminded us that Vyacheslav Lipinsky is also the son of Volyn land. A special page of the activity of the gymnasium was written by the work of the Gymnasium circle «Postup», the content of which was the reading of literature - from Drahomanov to Vynnychenko, from Mikhnovsky to Dontsov, from nationalist publications to the «Public Voice».

The author analyzes the process of teaching the Ukrainian language and literature in the gymnasium and emphasizes the literary work of the teachers of the Ukrainian language and literature - Sofia Orlovskaya in the gymnasium and Filimon Kulchinsky in the seminary. Only during the lectures, at evening rallies, in the preparation of academies, they threw grain in the young souls. They did not teach us politics, they simply taught us to think and understand us ... ". Both of them were fond of Lesya Ukrainka, Kotsiubynsky, not mentioning already about Shevchenko, whose image, as Orlovsky said, should be kept under holy images.

The Ukrainian gymnasium brought out the great literature of Ulas Samchuk, Kirill Kutsyuk-Kochinsky, Oksana Lyaturinskaya, Maria Kavun-Kreminyarivska, Yuriy Mulik-Lutsk, and others. writer Ulas Samchuk wrote a autobiographical novel "Youth of Vasily Sheremety" about the gymnasium period of life, and in memoirs "On a white horse" and "On horse-raven" a lot of space was devoted to the Kremenets of that time, the Ukrainian gymnasium. It is "Youth of Vasily Sheremety" that gives a convex picture of the literary and artistic preference of the students who arranged disputes on the works of G. Chuprynky, M. Voronoi, O. Olesya, P. Tychyna, V. Vynnychenko's collective readings on the literary-creative association «Youth».

It is concluded that a private gymnasium in Kremenets played a big role in the life of the region, and a whole bunch of Ukrainian writers whose names were immortalized in the memorial tables.

Key words: gymnasium, literary and artistic life, enlightenment, literary training.

Перебування західноукраїнських земель у складі польської держави сповнене постійною боротьбою українського населення за збереження своєї національної ідентичності.

Кременеччина має давні літературно-мистецькі традиції, які були підтримані та розвинуті в 20–30-их роках різними навчальними закладами.

Знаковими осередками виховання молоді того часу стали три українські гімназії – в Луцьку, Рівному і Кременці, а згодом і духовна православна семінарія у Кременці. Проте історію літературно-мистецького руху тих часів ще достатньою мірою не вивчено. Дослідження розвитку культурної панорами міста, в тому числі й Приватної гімназії, дають цілісне уявлення про рівень організації громадського життя навчального закладу в цілому.

Науковий доробок краєзнавців із проблематики, що досліджується, обмежується публікаціями місцевого краєзнавця Черніхівського Гаврила „Кременеччина: від давнини до сучасності“, „Портрети пером“, кандидата історичних наук Скакальської Ірини „Українська гімназія в м. Кременці 1918–1938 рр. як осередок формування майбутньої національної еліти“ [4], які узагальнено подають аналіз діяльності приватної гімназії. Тому окреслена нами проблема не знайшла належного висвітлення в наукових студіях.

Мета дослідження базується на тому, щоб, виходячи з актуальності теми, на основі об'єктивного аналізу, з використанням як архівних джерел, так і різножанрової літератури, проаналізувати літературно-мистецькі факти, які мали великий вплив на формування української еліти Волині.

Літературно-мистецьке життя приватної гімназії було органічною складовою активного громадсько-політичного й культурно-просвітницького життя Кременця двадцятих років. Діяла повітова управа „Просвіта“, яку очолювали почергово відомі діячі краю Михайло Черкавський, Борис Козубський, Сергій Бачинський, Семен Жук. Не менш активними в ці роки були й партійні осередки: радикальна, УНДО, КПЗУ, Союз українок. Проводились щорічні Шевченківські академії пошанування Михайла Драгоманова, Лесі Українки, Михайла Коцюбинського. У 1922р. виходив український часопис „Православна Волинь“ (ред. В. Біднов), було видруковано „Малий Кобзар“ Т. Шевченка, видано ряд прозових творів, зокрема В. Кархута, М. Кременярівської, А. Животка [5].

На думку Михайла Данилюка, „гімназія послала у широкий світ кілька сотень людей із новим обличчям, які розсіялися по всій Волині, розносячи із собою посмак відродження“ [1].

У Тернопільському обласному держархіві зберігається чимало документальних матеріалів, які складають кількасот справ фонду №351. Якраз у них певний інтерес викликають щоденники роботи педагогів, на основі записів яких можна дізнатися про різностороннє спрямування процесів навчання і виховання. Зокрема, зацікавлює такий факт, що у 1935 році відвідав кременецьку гімназію Богдан Лепкий і в розмові з учнями пригадав, що В'ячеслав Липинський – це також син Волинської землі. Бо ж саме Липинський був у той час широко дебатований, заперечуваний, підтримуваний, мабуть, поруч Дмитра Донцова, найбільше почитаний молоддю. Протягом наступного року гімназійний гурток „Поступ“ особливу увагу звернув на твори Липинського, а це змушувало читати чимало іншої літератури – від Драгоманова до Винниченка, від Міхновського до Донцова, від націоналістичних видань аж до „Громадського Голосу“.

Михайло Данилюк згадує про те, що учителька української мови і літератури Софія Орловська налагодила через Богдана Лепкого кращий контакт із галицькою „Рідною Школою“ та іншими культурними установами. Проте допомогу українськими книжками крем'янецькій гімназії поляки заборонили. Богдан Лепкий устиг переслати лише кілька трилогій свого „Мазепи“, половина з яких зникла на пошті.

Духовна семінарія як державна школа була в дещо кращому становищі, але відносно українських книжок, мабуть, у такому самому, що й гімназія. Тим більше, що довгий час, ще до війни, а то й згодом у 20-ті роки, семінарія була доволі міцним осередком русофільства, і у цьому поляки сприяли. Щойно з приходом українських свідомих учителів ця школа набрала повністю українського духу.

Серед „різбярів нового обличчя волинської молоді” (М. Данилюк) були місцеві, галичани, було чимало придніпрянців, які, не зважаючи на заборону, якимось влаштувались. Ось їхні імена: Кавун, Гнажевський, Кульчинський, Данилевич, Кобрин, Концевич, Власовський, Стариков, Гладис, Чайковський, Катерина та Сергій Міляшевичі, Скібенецький, Мельничук, Рей, Кошель, Березовський...

Великий вплив на формування світоглядних орієнтирів вихованців гімназії мала інтелігенція міста, яка хоч і не була безпосередньо зв'язана з гімназією або семінарією, глибоко вросла в культурно-мистецьке життя міста: Козубський, Редько-Рудковський, Черкавський, Веселовський, Березовський, Жиглевич, Волосевич, Котович, Вітенко, Головка, Жук, Місевич, Дорошенко.

Доповнює цей перелік і постать лікаря-письменника Василя Кархута із Галичини, який разом із подружжям Рощинських зцілював тілесно і духовно пацієнтів-кременчан.

Справжнім літературним вишколом займалися учителі української мови і літератури Софія Орловська в гімназії і Філімон Кульчинський у семінарії. Той же вихованець гімназії М. Данилюк акцентує на тому, що „вони в політику не встрявали. Лише під час лекцій, на вечірніх сходах, у підготовці академій кидали зернини у молоді душі. Вони не вчили нас політики, вони просто вчили просто нас думати і розуміти...”. Вони обоє були залюблені в Лесю Українку, Коцюбинського, не згадуючи вже й про Шевченка, образ якого, як казала Орловська, треба тримати під святими образами.

Особливою популярністю серед учнів, як стверджується у протоколі засідань членів драматичного гуртка (ДАТО, Ф. 351, Оп. 1. Спр. 241, Арк. 12), користувалися вистави „Безталанна”, „Суєта”, „Огні Іванової ночі”. В залі ліцею було поставлено „Лісову пісню” Лесі Українки. У заметіль люди їхали з різних кутків; навіть квитків не вистачило. Хотіли ще раз повторити, але повітовий староста заборонив. У цьому ж документі натрапляємо на прізвище учня VIII класу Макара Середюка, відомого краєзнавця в 50–60-х рр. XX ст.

Серед матеріалів фонду зберігся рукописний журнал „Пчілка” (ДАТО, Ф. 351, Оп. 1. Спр. 195, Арк. 7), в якому розміщені поетичні та прозові твори учнів гімназії, що дає підстави говорити про літературний вишкіл як один із компонентів навчально-виховного процесу.

Найбільш детально і ґрунтовно про літературний дебют тодішнього гімназиста Уласа Самчука розповідає літературознавець Г. Чернихівський у монографії „Улас Самчук: сторінки біографії” (2005 р.): „Багато праці доклав гімназист Самчук у справі створення літературно-мистецького гуртка „Юнацтво” та видання альманаху під тією ж назвою. Його було обрано головою гуртка і редактором альманаху. Обдаровані творчо гімназисти, переважно старших класів, увійшли до гуртка, а свої твори (вірші, оповідання, перекази) розміщували в часописі” [6].

Саме Г. Чернихівському вдалося серед численних документів архіву відшукати перше видання альманаху, на заголовному аркуші якого видруковано такий текст: „ЮНАЦТВО: гімназійний альманах” [2]. Про те, що „Юнацтво” як часопис виходив трьома випусками, згадується у праці М. Мартинюка [3], де в реєстрі 1336 зазначено: „Юнацтво”. Редактор Улас Самчук. Почаїв, 1922. Гектограф. Орган нелегального гуртка учнів міста Почаєва, який очолював Улас Самчук. У журналі він виступав під псевдонімами В. Данильчук, В. Перебендя.

На думку уже згаданого Г. Чернихівського, „місце видання Почаїв було зазначено свідомо, щоб збити з пантелику польську владу, насамперед поліцію” [6].

У 1938 році приватна гімназія була закрита. Головна причина закриття – участь гімназистів старших класів у національно-визвольному русі. Про те, що в умовах польського засилля талановита гімназійна молодь поглиблювала свої знання з української історії, а згодом відгукувалась поетичними творами, засвідчують спогади Г. Шубської: „Організатором і керівником мандрівки (Берестечко) був Ігор Шибський. Він написав вірш, присвячений цій події, який починається словами: „Чи тямиш ти? Зелений бір, вгорі смерек густе склепіння”. Говорилося в ньому, що ми „як колись в давнину Дуліби, Тіверці, Поляни прийшли зложити батькам шану.” А закінчувався: „Чи тямиш ти? Це все було....” (не пам’ятаю одного рядка), а далі „Уста заціплені, німі святу присягу гомоніли”. Цього вірша автор присвятив мені. Коли 25 грудня 1936 року я повернулася з виправного закладу в Ченстохові додому після півторарічного там перебування, подарував мені збірку віршів Богдана Кравціва „Сонети і строфи” з написаними на вкладці цим своїм віршем і присвятою, де говорилося, що писав його думаючи про мене, а збілочку тому мені дарує, що ця поезія дуже для нього близька” [7].

Українська гімназія вивела на шлях великої літератури Уласа Самчука, Кирила Куцюка-Кочинського, Оксану Лятуринську, Марію Кавун-Кремінярівську, Юрія Мулика-Луцика та ін. про гімназійний період життя письменник Улас Самчук написав автобіографічний роман „Юність Василя Шеремети”, а у спогадах „На білому коні” та „На коні вороному” чимало місця присвятив тогочасному Кременцю, українській гімназії. Саме „Юність Василя Шеремети” дає опуклий малюнок літературно-мистецьких уподобань учнів, які влаштовували диспути про твори Г. Чупринки, М. Вороного, О. Олеса, П. Тичини, колективні читання В. Винниченка на літературно-творчому об’єднанні „Юнацтво”.

Школярі випускають низку журналів, охоче відвідують „Просвіту”, читають лекції про Кирило-Мефодіївське братство, „Сонячні кларнети” П. Тичини, дискутують про роль національної еліти. Переконливі живі характери школярів, численні ліричні відступи, описи Кременця та його околиць визначили ідейно-мистецьку вартісність роману, поставили його на вагоме місце в творчій спадщині письменника. Отже, приватна гімназія відіграла велику роль у житті краю, виплекала ціле гроно українських письменників, прізвища яких увічнено в меморіальних таблицях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Данилюк М. Повстанський записник. Видавництво ім. О. Теліги. Фондація ім. О. Ольжича. Київ, 1993. С. 19.
2. ДАТО. Ф. 351. Оп. 1. Спр. 54 Арк. 38.

3. Мартинюк Микола. Українські періодичні видання Західної України, країн Центральної та Західної Європи (1914–1939рр.). Львів, 1998. С. 247.
4. Матеріали III Міжнародної наукової конференції, м. Івано-Франківськ, 17-18 листопада 2007 р. Івано-Франківськ, 2007. С. 586–591.
5. Чернихівський Гаврило. Крем'янецьчина: історичне та літературне краєзнавство. Крем'янець, 1992. С. 86–89.
6. Чернихівський Гаврило. Улас Самчук: сторінки біографії. Тернопіль : Збруч, 2005. С. 34–36.
7. Шубська Галина. За Україну, за її волю! / *Українське слово*. 1994. № 50. 15 грудня. С. 5.

REFERENCES

1. Danyliuk, M. (1993). Povstanskyi zapysnyk. Vydavnytstvo im. O. Telihy. Fundatsiia im. O. Olzhycha. Kyiv, 19 [in Ukrainian].
2. DATO. F. 351. Op. 1. Spr. 54; 38 [in Ukrainian].
3. Martyniuk, Mykola (1998). Ukrainski periodychni vydannia Zakhidnoi Ukrainy, krain Tsentralnoi ta Zakhidnoi Yevropy (1914–1939 rr.). Lviv, 247 [in Ukrainian].
4. Materialy III Mizhnarodnoi naukovoï konferentsii, m. Ivano-Frankivsk, 17–18 lystopada 2007 r. Ivano-Frankivsk, 2007. 586–591 [in Ukrainian].
5. Chernykhivskyi, Havrylo. (1992). Krem'ianechnyna: istorychne ta literaturne kraieznavstvo. Krem'ianets [in Ukrainian].
6. Chernykhivskyi, Havrylo. (2005). Ulas Samchuk: storinky biohrafii. Ternopil : Zbruch [in Ukrainian].

censored2013@ukr.net

Рецензент: к. фіз.-мат. н., проф. Ломакович А. М.

РОЛЬ КРЕМЕНЕЦЬКОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ГІМНАЗІЇ ІМЕНІ ІВАНА СТЕШЕНКА У СТАНОВЛЕННІ МОЛОДОЇ ОСОБИСТОСТІ (ЗА РОМАНОМ УЛАСА САМЧУКА «ЮНІСТЬ ВАСИЛЯ ШЕРЕМЕТИ»)

У статті зроблено літературознавчий аналіз роману Уласа Самчука «Юність Василя Шеремети». Досліджено власну концепцію філософсько-теоретичного трактування значення та ролі Кременецької гімназії імені Івана Стешенка у становленні молодого особистості за романом Уласа Самчука «Юність Василя Шеремети».

Автори статті зазначають, що значення творчості Уласа Самчука у складному літературному процесі полягає в його ключовій ролі щодо формування нового активного героя в українській прозі ХХ ст. Життєвий і творчий шлях письменника, його літературна спадщина – яскравий феномен у світовому українстві, який все виразніше виявляє «характер націєтворчого чинника» (Р. Гром'як).

Досліджено, що про життя Крем'янця і гімназії 20-х років Улас Самчук написав автобіографічний твір-роман у двох томах «Юність Василя Шеремети». «Ця книга, – констатує автор, – порушує невелику частину проблеми нашого українського сектору. Це низка питань з середовища молоді перших років після першої світової війни однієї з наших провінцій. Я хотів навітрити їх такими, якими бачили їх мої очі, і, якими чула їх, моя душа. Без особливих окрас, без спеціальних «виховних тенденцій», без «за» і без «проти». Єдиною моєю тенденцією було – бачити все, навіть моїх незначних героїв з далекого провінціального містечка, співтворцями їх епохи. Я хотів показати людей, які пізніше творили зміст того, що ми недавно пережили, в їх первопочатку. Не змушую читача і критика «бути вдоволеними». Мені імпонувало б більше «бути правдивим».

Доведено, що у художніх засобах роману «Юність Василя Шеремети» чітко й послідовно простежується основна риса його світогляду – мовно-культурний код національної ідентичності героїв як феномен українства та становлення молодого особистості. Улас Самчук наголошує на нерозривній єдності мови та історії.

Ключові слова: Кременецька українська гімназія імені Івана Стешенка, Улас Самчук, становлення молодого особистості.

THE ROLE OF KREMENETS UKRAINIAN GYMNASIUM NAMED AFTER IVAN STESHENKO IN THE FORMATION OF YOUNG PERSONALITY (BY THE NOVEL OF ULAS SAMCHUK "THE YOUTH OF VASYL SHEREMETA")

The article deals with the literary analysis of Ulas Samchuk's novel «The youth of Vasyl Sheremeta». It explores the proper concept of the philosophical and theoretical interpretation of the significance and role of the Kremenets Gymnasium named after Ivan Steshenko in the formation of a young person by the novel of Ulas Samchuk «The youth of Vasyl Sheremeta».

The authors of the article note that the significance of Ulas Samchuk's creative work in the complex literary process lies in its key role in the formation of a new active hero in the Ukrainian prose of the twentieth century. The life and creative path of the prose writer, his literary heritage is a vivid phenomenon in world-wide Ukrainian society, which more clearly reveals the "character of the nation-creating factor" (R. Gromiak).

It was investigated that Ulas Samchuk wrote an autobiographical essay-novel in the two volumes "Youth of Vasily Sheremety" about the life of Kremenets and the gymnasium of the 20's. "This book, - says the author, - violates a small part of the problem of our Ukrainian sector. This is a series of questions from the youth environment of the first years after the First World War of one of our provinces. I wanted to lighten them with the ones my eyes saw them, and the way they heard them, my soul. Without special colors, without special "educational trends", without "for" and without "against". My only tendency was to see everything, even my insignificant heroes from a distant provincial town, co-authors of their era. I wanted to show people who later created the content of what we had just experienced in their first time. Do not force the reader and the critic "to be satisfied." I would have liked more to be true.

It is proved that in the artistic means of the novel "The youth of Vasyl Sheremeta" the main feature of his outlook is clearly and consistently traced. The language and cultural code of the national identity of the heroes is represented as a phenomenon of Ukrainianness and the formation of a young Ukrainian person. Ulas Samchuk closely connects language and history as an inseparable unity.

Key words: Kremenets Ukrainian gymnasium named after Ivan Steshenko, Ulas Samchuk, formation of a young person.

Кременець — місто, відоме як осередок культури, освіти, книгодрукування. Так, зокрема, в умовах панування буржуазно-поміщицької Польщі тут діяла Кременецька українська гімназія ім. Івана Степенка. Вона була важливим осередком патріотичного виховання молоді.

1921 року учнем 5 класу Кременецької української гімназії ім. Івана Степенка стає визначний прозаїк ХХ століття Улас Самчук, який навчається тут до 1926 року. З іменем Уласа Самчука, представника українського зарубіжжя, обдарованого прозаїка-традиціоналіста, талановитого публіциста й літературного критика, українське художнє слово входить в ХХІ сторіччя. Глибинно відчувуючи праотчу волинську землю, він став одним із наймогутніших українських духовних сподвижників, майстром художнього слова. Увага до постаті «Гомера української прози» (О. Веретенченко), «образотворця «времени лютого» (Г. Костюк), «людини попереднього століття» (С. Павличко), «Богом обдарованого письменника» (О. Мох) та його творчої спадщини значно активізувалася й постійно зростає. Це закономірно, бо в реалістичних творах Уласа Самчука відображена правда про історичне минуле українського народу. Недарма письменника називають літописцем України та своєї епохи (А. Власенко-Бойцун).

Значення творчості Уласа Самчука у складному літературному процесі полягає в його ключовій ролі щодо формування нового активного героя в українській прозі ХХ ст. Життєвий і творчий шлях прозаїка, його літературна спадщина – яскравий феномен у світовому українстві, який все виразніше виявляє «характер націєтворчого чинника» (Р. Гром'як).

Улас Самчук – «творець потужного наративу», «проникливий мисленник із універсальним світоглядом» (І. Руснак) про долю України, про національне життя, де ідентичність набула власного трактування. У грудні 1945 року Улас Самчук, голова МУРу, стверджував: «Нашим святим і невідкладним обов'язком було, є і завжди буде возвеличити і утвердити наш народ живим словом у родині інших народів світу. Наша література за останні десятиліття понесла неймовірні жертви. Пропорційно література понесла найбільші жертви в порівнянні з іншими фахами народу нашого. За чверть віку ворожа ненависть забрала нам сотні творчих одиниць. Нищення триває й далі. Не знаємо, як довго воно триватиме, але як би воно не було, ми були, ми є і ми будемо...

Схиляємо в пошані голови перед жертвами, несемо їх імена в своїх серцях, чуємося міцнішими, віримо і вірити будемо!» [5, с. 110].

До провідних мотивів творчості прозаїка з погляду їхньої концептуальної витребуваності та художнього втілення належать: тема України, її долі, державності, тема історичної правди, зв'язку й наступності поколінь, тема боротьби за своє виживання та існування в світі, тема звернення до духовних надбань і цінностей українського народу тощо. Тематичний доробок істотно конкретизує коло питань, які намагається розв'язати автор. Актуальними серед них є проблема буття української нації та національної ідентичності українського народу.

У своєму спогаді-роздумі Улас Самчук пише про Крем'янець, який залишив незгладний слід на все його життя: «І мені приємно ствердити, що Крем'янець був гідним місцем для мого юначого визрівання, так само, як Дермань був щедрою колискою дитячих вражень. Ці місця сильно позначені печаттю духа давньої творчої культури і творять той клімат, в якому найкраще може розвинутих неспокійний інтелект, який чогось шукає і до чогось прагне» [4, с. 69].

Дослідженням життя і літературної творчості Уласа Самчука займається багато науковців, серед них І. Руснак, А. Жив'юк, О. Пасічник, Н. Приймас, І. Комінярська та інші. І. Руснак у монографії «Художня історіософія Уласа Самчука» розкрила глибинні зв'язки художньої історіософії митця, естетичні переконання прозаїка, риси індивідуального стилю письменника. О. Пасічник дослідила образ світу і концепцію героя в'язнично-таборової тематики, а І. Комінярська виокремила в прозовому доробку художнє втілення національної ідентичності героя У. Самчука [1, с. 70]. Особливий інтерес становить прозова спадщина письменника, зокрема, роман Уласа Самчука «Юність Василя Шеремети» та роль Кременецької української гімназії ім. Івана Степенка у становленні молодого особистості.

Згодом, вже будучи письменником зі світовим іменем, Улас Самчук напише дві книги спогадів «На білому коні» (1980) і «На коні вороному» (1990), в яких розповість про роки, проведені у Кременецькій гімназії.

Мішана гімназія з викладовою українською мовою для дітей різних національностей почала функціонувати з 1 липня 1918 року. Їй було присвоєно ім'я Івана Степенка (1873–1918) – одного з активних діячів УНР, члена Центральної Ради, генерального міністра освіти України.

Першим директором був призначений Сергій Міляшкевич, який очолював цей заклад більше 10 років, зокрема, і під час навчання Уласа Самчука. Тут, у Кременецькій гімназії, формувалося літературне спрямування майбутнього автора «Марії», роману-епопеї «Волинь», трилогії «ОСТ» та інших творів. Гімназист Самчук брав активну участь у літературних вечорах, вікторинах, був керівником літературного гуртка «Юнацтво», читав власні твори своїм друзям. У рукописному журналі «Юнацтво» вміщував свої перші прозові твори: оповідання, фейлетони, новели.

Літературне життя Крем'янця 20-х років XX століття було тісно пов'язане з діяльністю культурологічної громадської організації «Просвіта». Гімназист Самчук спілкувався з такими діячами, як Борис Козубський, Семен Жук, Михайло Черкаський та іншими. У книзі «На коні вороному» автор добрим словом згадує письменника Аркадія Животка, громадських діячів Павла Граба, Михайла Панкевича, Романа Бжеського, які у 20–30 роках дбали про національне відродження нашого краю. За 20 років існування чимало для цього зробила і Кременецька українська гімназія. Звернемось до спогадів Уласа Самчука: «Одначе та школа зі скромними можливостями праці в дуже скромному приміщенні була для мене величезним форумом і доброю

лабораторією для вияву і розбудови мого інтелекту. І не тільки мого. Для більшості тих, що побирали в ній освіту. Вона робила з нас не лишень фахівців діла, але також громадян, патріотів, діячів і організаторів національного життя» [4, с. 280].

Про життя Крем'янця і гімназії 20-х років Улас Самчук написав автобіографічний твір-роман у двох томах «Юність Василя Шеремети». «Ця книга, – констатує автор, – порушує невелику частину проблеми нашого українського сектору. Це низка питань з середовища молоді перших років після першої світової війни одної з наших провінцій. Я хотів насвітлити їх такими, якими бачили їх мої очі, і, якими чула їх, моя душа. Без особливих окрас, без спеціальних «виховних тенденцій», без «за» і без «проти».

Єдиною моєю тенденцією було – бачити все, навіть моїх незначних героїв з далекого провінційального містечка, співтворцями їх епохи. Я хотів показати людей, які пізніше творили зміст того, що ми недавно пережили, в їх первопочатку. Не змушую читача і критика «бути вдоволеними». Мені імпонувало б більше «бути правдивим» [2, с. 6].

У мальовничому куточку Волині, серед розкішної природи чарівних Кременецьких гір пройшли юнацькі роки майбутнього письменника та його героїв-гімназистів із твору «Юність Василя Шеремети». Особливе місце в романі займають описи міста, його околиць. Ось один із таких пейзажів: «Гори Крем'янця не Альпи і не Гімалаї, але все-таки вони гори. Найвища з них Бона – чотириста метрів. І не такі вони вже негарні. Скорше навпаки. Це глибока долина, куди якогось там року Божого влізло місто Крем'янець і залишилося там до цього дня. Бона скидається на забутий шолом. На ній сірі старечі замкові мури, які ніби колись мав руйнувати Максим Кривоніс. Зліва гора Хрестова, а там дві Дівочих... А між ними круті яруги і зарви, і все то втикане то косатими березами, то молодими сосонками, ясенами, кленами та різною, різною рослинністю, яка старанно зеленіє, цвіте, барвіє на всі тони...» [2, с. 22].

Улас Самчук знайомить нас із Василем Шереметою, іншими вихованцями навчального закладу, яких не тяжко впізнати, адже «це переважно селоки... Міцні, присадкуваті, смагляві, трохи незграбні парубчаки, переважно в чоботях, дешевих кортових штаних, коротких виляючих френчиках і таких самих кепках» [1, с. 26]. Навіть їхня «проста, вузлувата» мова відповідає їхній зовнішності. «Її модуляція невибаглива, її зміст не складний. Вони недавно покинули село з усім тим, що має в собі земля, проста, чорна праця, старі немудрі звичаї предків багатьох поколінь» [2, с. 26].

Таким «селоком» прийшов колись на навчання до Кременецької гімназії й Улас Самчук. Дирекція винаймала для неї два будинки Хаїма Бакимера. На жаль, один із них через аварійний стан був розібраний. У романі «Юність Василя Шеремети» ми знаходимо опис другого, що зберігся по вул. Б. Харчука, 26: «Ну, ось і гімназія. – Проста... Навіть дуже проста. Невеличкий, старий, жовтий будинок. Ганок з двома колонами і широкі, кам'яні, витоптані сходи. Цей будинок не був призначений на школу. Він не має претензії на таке високе призначення. Його розплановання не відповідає вимогам школи. Він не має коридорів, не має клясів. Він заповнений невеликими клітками і старими немодними вікнами, і кожна з тих клітин – менша, чи більша – зветься сьогодні клясою і має число, описане римськими цифрами. Одна спільна, тісна роздягальня. Щодня вміщає вона одяг трьох сотень людей» [2, с. 27-28].

Кожного дня до української гімназії, «без прав, без будинку, без бібліотеки, без фізичного кабінету, без дотацій, без державної допомоги» до молоді, «що все таки чіпляється за своє людське право вчитися, знати, бути», поспішають «невеличка, елегантна» жінка Варвара Сергіївна – французенка. Тонкий, худий і високий Семен Іванович Пилипенко – хімік і математик. Україніст і латиніст незграбний і закислий

Річицький. Виструнчений з вусиками а ля Вільгельм II історик та географ Їжакевич, інші. Очолує гімназію «округлий, масивний, з голеною головою, на якій спереду стирчать два вусики», директор Петро Михайлович Струк.

Улас Самчук розповідає читачеві, як у гімназії проходять різні уроки, як ставляться Василь Шеремета, інші її вихованці до вчителів. Так, наприклад, коли до шостого класу заходить «енергійна, жвава та елегантна Варвара Сергіївна, з гарними вишневими очима, п'ятдесят хлопців та дівчат завмирають, мов статуї. На «лекціях з хімії» всі тільки чують слова і не мають можливості проробити реакції на досліди. Річицький «мордує» учнів латиною, мучить «ненависним Іваном Вишенським на уроках української літератури». Непорозуміння з латиною завжди й у Василя Шеремети. Вчитель історії Висаріон Федорович не встаючи і не дивлячись щось показує «на старій, темній, подертій історичній мапі Європи». Сміються учні над о. Ніколаєм, для якого не має значення, яка це гімназія: «Українська не українська, а ізвініте... Молитися ми вже будем настоящим руским языком, таким молилися всі наші предки тысячу і больше годов» [2, с. 68].

Шкодує Василь Шеремета, що в гімназії не культивують спорт, а ще не хоче нікого кривдити, проте не задоволений, що учнів у ній не виховують. У вільний від занять час гімназисти ідуть на Широку, «де все знаходить своє місце», відвідують кіно, театр, сад «Тіволі», самі ставлять вистави, милуються краєвидами Крем'янця з Бони, Хрестової, здійснюють прогулянки до Почаєва, Богданової каплиці, до Смиги. Конфуцій, Ніцше, Муруа, Толстой, Гончаров, Мериме, Бодлер, Блок, Єсенін, Чупринка, Вороний, Олесь, Тичина. Всі ці імена на слуху у вихованців гімназії. У 1922 році Василь Шеремета очолив гурток «Юнацтво». Гуртківці видають свої журнали «Юнацтво», «Хвиля»: «Мати свій журнал, містити вірші... Чудово! Це епоха. Зібратися темнючими осінніми вечорами і читати Белінського, Винниченка, деклямувати вірші Олесь і завзято сперечатися. Скільки в цьому приваби, соків, мудрості!» [2, с. 32].

Гімназисти щирі і відверті у своїх почуттях, вміють товаришувати, кохати, цікавляться політикою. Коли наближаються вибори до Варшавського сейму, це стає для них головною справою, адже «там мають бути наші люди. Гурт юнаків цього хоче. Вони розлізлися на всі боки. Вони виповняють всі комірки, де тільки треба. День, ніч – ніч, день на зборах, у дорозі, на вулиці, у школі. Вулиці обліплені плякатами шістнадцятки – це їх робота» [3, с. 92]. Василь Шеремета найбільше із учнів роздумує над тим, що «ця гімназія не дає жодного права, крім права бути вічним попихачем і вигнанцем у себе і на чужині, на цьому суходолі і за океаном» [2, с. 28]. І саме Василь стверджує перед учнями-гімназистами думку про те, що треба вирости, усамостійнитись, бути незалежним в поглядах.

Шеремета мріє стати мільйонером, щоб, у першу чергу, побудувати «велику, простору, модерну українську гімназію», з добрим фізичним кабінетом, з великою бібліотекою, «щоб учні мали де брати книжки читати». А поки що, «хто прийде у ці нерівні стіни від української риллі і українського плуга, та винесе звідсіля велику тугу, велику ненависть, велике прагнення будь-що-будь встояти, не впасти, не піддатися, а пройти світ з тавром вигнання гордо за свободним думанням у свободній душі...» [2, с. 28].

Ці рядки можна безпосередньо віднести і до їхнього автора – Уласа Самчука, українського письменника світової слави, твори якого висували на здобуття Нобелівської премії. Його доля склалася так, що 60 літ він вимушений був жити далеко від рідної України, а Самчукова багата спадщина на цілі десятиріччя була вилучена з літературного процесу на батьківщині, як і твори багатьох талановитих майстрів

художнього слова в умовах тоталітарного режиму. На чужині письменник і помер. Нині Улас Самчук повертається на рідну землю як класик своїми невмирущими творами.

У. Самчук належить до письменників, творчість яких виразно відбиває їхню світоглядну орієнтацію, ставлення до різних суспільних подій в історії держави і нації. У художніх засобах роману «Юність Василя Шеремети» чітко й послідовно простежується основна риса його світогляду – мовно-культурний код національної ідентичності героїв як феномен українства та становлення молоді особистості. Письменник дуже тісно пов'язує мову та історію, стверджуючи, що вони утворюють нерозривну єдність. У такий спосіб він обстоював розуміння національної ідентичності як спільноти мови, культури та історії, де чільне місце належить місцю народження та навчання – Кременцю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Комінярська І. М. Улас Самчук: alter ego I aiter idem: [монографія]. Житомир : Вид. ПП «Рута», 2012. 232 с.
2. Самчук Улас. Юність Василя Шеремети. Роман. Прометей. Друкарня С. Слюсарчука в Мюнхені, 1946. 156 с.
3. Самчук Улас. Юність Василя Шеремети. Роман. Прометей. Друкарня С. Слюсарчука в Мюнхені, 1947. 165 с.
4. Самчук Улас. На коні вороному: спомини і враження. Вінніпег, 1990. 360 с.
5. Чернігівський Гаврило. Крем'янецьчина: історичне та літературне краєзнавство : Підручник для коледжу, ліцею, шкіл. Крем'янець, 1992. 103 с.
6. Черніхівський Г. Улас Самчук: сторінки біографії : монографія. Тернопіль : Збруч, 2005. 245 с.

REFERENCES

1. Kominiarska, I. M. (2012). Ylas Samchyk: alter ego i alter idem. Zhutomir : Vud.PP «Ryta» [in Ukrainian].
2. Samchyk, Ylas. (1946). Yunist Vasulia Sheremetu. Roman. Prometei. Drykarnia S. Sliusarchyka v Miunkhei [in Ukrainian].
3. Samchyk, Ylas (1947). Yunist Vasulia Sheremetu. Roman. Prometei. Drykarnia S. Sliusarchyka v Miunkhei [in Ukrainian].
4. Samchyk, Ylas (1990). Na koni voronomy: spomunu i vrazhennia. Vinnipeg [in Ukrainian].
5. Chernikhivskui, Gavruło (1992). Kremianechchuna: istorychne ta literatyrne kraieznavstvo: pidrychnu dlia koledzchy, litsey, shkil. Kremianets [in Ukrainian].
6. Chernikhivskui, G. (2005). Ylas Samchyk: storinku biografii. Ternopil : Zbrych, [in Ukrainian].

kominyarska@meta.ua

Рецензент: д. пед. н., проф. Цідило І. М.

ЛІТЕРАТУРНО-МИСТЕЦЬКЕ ЖИТТЯ У КРЕМЕНЕЦЬКІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ГІМНАЗІЇ (1918–1938)

У статті досліджено літературно-мистецьке життя у Кременецькій українській гімназії ім. Івана Стешенка. На основі архівних матеріалів вивчено викладацький склад навчального закладу, який функціонував на теренах Другої Речі Посполитої.

Автор відзначає, що головною складовою державотворення у роки Української Народної Республіки було становлення та розвиток української національної освіти та культури. Першим кроком у здійсненні національної шкільної реформи стало створення умов для запровадження української мови у середній школі та відкриття нових українських гімназій.

Досліджено, що численні документи, які зберігаються у Державному архіві Тернопільської області (ф. 351 «Приватна українська гімназія спільного навчання в Кременці»), розкривають діяльність навчального закладу та засвідчують її помітну роль в освітньому житті українського населення Кременця.

Дослідниця підкреслює, що педагогічна майстерність викладацького складу Кременецької української гімназії, розуміння важливої ролі освіти у процесі збереження національної гідності та духовності сприяли формуванню у вихованців фахового та інтелектуального розвитку. У своїй діяльності українська гімназія неодноразово стикалася з труднощами: браком фінансування, відсутністю приміщення, пристосованого належним чином до навчальних потреб, нестачею відповідної матеріально-технічної бази, проте вона стала осередком високої культури та освіти.

Проаналізовано зміст першого випуску рукописного літературно-мистецького часопису «Юнацтво», на основі спогадів учня гімназії та редактора альманаху У. Самчука встановлено прізвища членів літературного гуртка.

Розкрито основні аспекти культурно-мистецької співпраці викладацького й учнівського колективів гімназії з товариством «Просвіта». Простежено музичну діяльність гімназистів і досліджено програми концертних виступів. На основі спогадів колишніх учнів гімназії розглянуто репертуар театрального гуртка під керівництвом Г. Березовського, проаналізовано навчання гімназистів у Школі національних танців В. Авраменка. Встановлено прізвища відомих письменників і громадських діячів, які навчалися в українській гімназії.

Ключові слова: Кременець, українська гімназія, часопис «Юнацтво», «Просвіта», концерти, Г. Березовський, В. Авраменко.

LITERATURE AND MUSICAL LIFE IN KREMENETS UKRAINIAN GYMNASIUM (1918–1938 rr.)

The article deals with literary and artistic life at the Kremenets Ukrainian Gymnasium named after Ivan Steshenko. On the basis of archival materials the teaching staff of the educational institution, which functioned in the territory of the Second Rzeczpospolita, was studied.

The author notes that the main component of state formation in the years of the Ukrainian People's Republic was the formation and development of Ukrainian national education and culture. The first step in implementing the national school reform was the creation of conditions for the introduction of the Ukrainian language in high school and the opening of new Ukrainian gymnasias.

Numerous documents stored in the State Archives of the Ternopil region (351, «Private Ukrainian Gymnasium of Joint Training in Kremenets»), reveal the activity of the educational institution and confirm its prominent role in the educational life of the Ukrainian population of Kremenets.

The researcher emphasizes the pedagogical skills of the teaching staff of the Kremenets Ukrainian Gymnasium, and the understanding of the important role of education in the process of preserving national dignity and spirituality contributed to the formation of students' professional and intellectual development. In its activity, the Ukrainian gymnasium has repeatedly faced difficulties: lack of funding, lack of premises adapted properly to educational needs, lack of appropriate material and technical base, but it became the center of high culture and education.

The content of the first issue of the handwritten literary and artistic magazine "Youth" was analyzed, on the basis of the memoirs of the student of the gymnasium and the editor of the almanac U. Samchuk, the names of the members of the literary circle were established. The main aspects of the cultural-artistic collaboration of the teaching staff and the students' collectives of the gymnasium with Prosvita Society are revealed. The musical activity of high school students was traced and the programs of concert performances were explored. Based on the memories of former students of the gymnasium, the repertoire of the theater circle under the direction of G. Berezovsky was considered, and the study of high school students at the School of National Dances V. Avramenko was analyzed. The names of well-known writers and public figures who studied in the Ukrainian gymnasium were established.

Key words: Kremenets, Ukrainian gymnasium, periodicals "Youth", "Prosvita", concerts, G. Berezovsky, V. Avramenko.

Історико-педагогічні дослідження регіональних проблем становлення освіти – важливий напрямок сучасної наукової думки, який розкриває широкі перспективи для удосконалення діяльності різних типів навчальних закладів, сприяє подальшому розвитку освітянської галузі України.

Останнім часом підвищився інтерес дослідників до проблем вивчення історії регіональної освіти та культури, зокрема діяльності інституцій міжвоєнного періоду, які функціонували у Кременці. Маємо значний доробок вітчизняних і зарубіжних науковців із проблематики діяльності Кременецького ліцею (1920–1939). Н. Оболончик, С. Коляденко, А. Шейбаль-Ростек, А. Шмит та ін. досліджували діяльність Кременецького ліцею в системі освіти міжвоєнної Польщі, О. Панфілова та О. Легкун розкрили основні аспекти мистецької діяльності у Кременецькому ліцеї.

Історичні аспекти організації Кременецької української гімназії імені Івана Степенка (1918–1938), проведення освітнього процесу та позакласної діяльності досліджував Г. Чернихівський. О. Пасічник розкрила роль української гімназії у становленні особистості Уласа Самчука. І. Скакальська висвітлила значення навчального закладу як осередку формування майбутньої національної еліти. О. Василишин акцентував свою увагу на вивченні літературно-мистецького життя гімназії. Проте у цих дослідженнях не в повній мірі висвітлені всі аспекти розвитку культурно-мистецького життя у Кременецькій українській гімназії. Тому метою

нашого дослідження є розгляд літературно-мистецької діяльності у Кременецькій українській гімназії.

Головною складовою державотворення у роки Української Народної Республіки було становлення та розвиток української національної освіти та культури. Першим кроком у здійсненні національної шкільної реформи стало створення умов для запровадження української мови у середній школі та відкриття нових українських гімназій. Варто зазначити, що в міжвоєнний період (1921–1939 рр.) на території Волинського воєводства функціонувало лише 3 приватні гімназії з українською мовою навчання, а саме: в Луцьку, Рівному та Кременці.

Численні документи, які зберігаються у Державному архіві Тернопільської області (ф. 351 «Приватна українська гімназія спільного навчання в Кременці»), розкривають діяльність навчального закладу та засвідчують її помітну роль в освітньому житті українського населення Кременця. За розпорядженням Міністерства народної освіти від 13 вересня 1918 року з 1 липня відкривається Кременецька державна українська гімназія ім. Івана Степенка. Цим же розпорядженням був призначений директор – Сергій Міляшкевич та затверджений викладацький склад: С. Міляшкевич – учитель російської та латинської мов, А. Куц – учитель історії та географії, С. Дяков – учитель української мови, В. Кавун – учитель алгебри та фізики, В. Янович – учитель геометрії, В. Сахно – учитель природознавства, Г. Боришкевич – викладав релігію, Є. Білинська – учителька німецької мови, К. Міляшкевич – учителька французької мови, В. Галко – учитель малювання [1, арк. 9; 2, арк. 6].

Ще один архівний документ підтверджує початок педагогічної діяльності майбутнього композитора М. Вериківського, який у 1918 році у Кременецькій українській гімназії викладав співи [5, арк. 132]. У справі зазначено, що Михайло Вериківський – хорунжий 18 запасного пішого полку – тимчасово виконує обов'язки вчителя співів, які проводить у вільні від лекцій години. Він погодився на посаду вчителя співів у зв'язку з проблемою виїзду до Києва для продовження навчання у Київській консерваторії.

Педагогічна майстерність викладацького складу Кременецької української гімназії, розуміння важливої ролі освіти у процесі збереження національної гідності та духовності сприяли формуванню у вихованців фахового та інтелектуального розвитку. У своїй діяльності українська гімназія неодноразово стикалася з труднощами: браком фінансування, відсутністю приміщення, пристосованого належним чином до навчальних потреб, нестачею відповідної матеріально-технічної бази, проте вона стала осередком високої культури та освіти.

Колишній учень Кременецької української гімназії Улас Самчук у автобіографічних романах «Юність Василя Шеремети», «На коні вороному», «На білому коні» подає найбільш повну характеристику діяльності навчального закладу: «Українська гімназія без прав, без будинку, без бібліотеки, без фізичного кабінету, без дотацій, без державної допомоги... Вона запхана молоддю, що все-таки чіпляється за своє людське право вчитися, знати, бути...» [14, с. 38]. «Однак та школа із скромними можливостями праці в дуже скромному приміщенні була для мене величезним форумом і доброю лабораторією для вияву і розбудови мого інтелекту. І не тільки мого. Для більшості тих, що побирали в ній освіту. Вона робила з нас не лише фахівців діла, але також громадян, патріотів, діячів і організаторів національного життя» [13, с. 280].

Роки навчання у Кременці багато значили для Самчука: він заснував літературно-мистецький гурток «Юнацтво» та став редактором альманаху під такою

ж назвою. Перший номер гімназійного альманаху вийшов 16 лютого 1922 року (загалом вийшло три випуски «Юнацтва») [18, с. 34]. У романі «На білому коні» У. Самчук згадує членів літературного гуртка: Андрія Удановича, Анатолія Чорнобая, Сергія Цикуцького, Павла Заяця, Антона і Володимира Гакенів, Павла Білосюка, Федір Гаврилук та інших [12, с. 140].

У Держархіві Тернопільської області зберігається перший рукописний випуск часопису, у якому вміщено оповідання П. Мальченюка «Де правда?», вірші А. Чорнобая «Розбите кохання», С. Гродзінської «Жах ночі», С. Стельмашука «Бажання», байку А. Удановича «Не в силі сила» та вірш учня V класу за підписом В. Самчук-В. Данильчук «Не любити не можу свою я країну». Як стверджує Г. Чернихівський, цей випуск «Юнацтва» написано каліграфічним почерком учня гімназії кременчанина Пилипа Мальченюка [18, с. 34-35].

Важливим чинником розвитку культурно-просвітницького руху на Кременеччині було товариство «Просвіта», яке визначало організаційні форми виховання українців, залучало їх до просвітницької діяльності, формувало світогляд нації, патріотизм, ідеологію та втілювало їх у практику. Викладачі та учні української гімназії тісно співпрацювали з «Просвітою» та брали активну участь у культурному житті. 14 травня 1922 року Рада товариства звернулася до директора Кременецької української гімназії С. Міляшкевича із «запрошенням педагогічного персоналу й учнів вішанувати пам'ять К. Стеценка присутністю на заупокійній літургії і панахиді» [6, арк. 22].

Важливим елементом патріотичного національного виховання були Шевченківські академії, які з великою урочистістю відзначалися у Кременці. Учні Кременецької української гімназії брали активну участь у проведенні академій на честь Т. Шевченка [3, арк. 12], а на Шевченківському вечорі у 1933 році хор гімназистів виконав кантату М. Вериківського «Умер поет».

Великою подією був приїзд у 1935 році професора Краківського університету, видатного українського письменника та політичного діяча Богдана Лепкого, який виступив із рефератом про життя і творчість Т. Шевченка, а учні української гімназії представили постановку п'єси «Назар Стодоля» та виступили із концертною програмою [16, с. 88].

Щорічно на Кременеччині відбувалися урочисті академії пам'яті гетьмана Івана Мазепи. Про одну з них, яка відбулася у Кременці заходами української гімназії, довідуємося зі статті у газеті «Українська нива» за 6 липня 1935 року: «Свято розпочалося молитвою «Боже Великий Єдиний», по тому відчитано реферат Богданом Лепким. Авдиторія зустріла письменника оплесками, які далі перейшли в овації...

Після реферату хор гімназії під орудою професора Чмира проспівав пісні: «Ой горе тій чаєчці», «Наступає чорна хмара», «Отамане, батьку наш», «Видиш, брате мій», «Ой, три шляхи», «Накрила нічка», «Закурилися ліси». Далі слідували фрагменти з «Мотрі» Б. Лепкого з участю артиста Григорія Березовського в ролі Мазепи. Заслужували на увагу інсценізації «Плач Ярославни», «Слово о полку Ігоревім», «Видиш, брате мій».

З декламацій варто підкреслити фрагмент із поеми Байрона «Мазепа» – декламувала учениця VII кл. Т. Данилюківна, «Вірш гетьмана Мазепи» – учень VI класу Ю. Вітенко і «Мазепа» фрагмент Ю. Дарагана – артист Григорій Березовський... [15]. Учні гімназії отримували різносторонній культурний розвиток: у позаурочний час відвідували літературно-мистецький та драматичний гуртки, брали

участь у хоровому колективі, організовували мандрівки до Богданової каплиці та Почаєва. Гімназисти відвідували постановки Александрівського Петроградського театру, мандрівної трупи театру Комаровського та А. Демо-Довгопільського.

Про високий рівень розвитку хорового мистецтва свідчить прохання до дирекції української гімназії направити на репетиції хору у Кременецький ліцей 8 сопрано, 5 альтів, 4 тенори та 4 баси. Таке звернення було викликане підготовкою до зустрічі президента Польщі Юзефа Пілсудського [8, арк. 131].

Велику популярність серед жителів Кременця мав театральний гурток «Просвіти» під керівництвом колишнього артиста Київського українського театру Садовського Григорія Березовського. Значною популярністю користувалися його постановки «Запорожця за Дунаєм» С. Гулака-Артемовського, «Наталки Полтавки» І. Котляревського [17, с. 128], у яких аматорські актори гармонійно поєднували музичне й драматичне мистецтво. При допомозі Г. Березовського учні української гімназії м. Кременець поставили п'єси «Суєта», «Житейське море» І. Тобілевича, «Лісова пісня» Лесі Українки, «Огні Іванової ночі» Г. Зудермана [9, арк. 5].

Давні театральні традиції мало м. Почаїв, де довгий час працював артист Київського українського театру Садовського Лопух. Театральний гурток Почаївської «Просвіти» під керівництвом колишнього учня Кременецької української гімназії Олекси Волошина нараховував понад 50 осіб. Як згадував О. Волошин, загалом за роки існування колективу (1922–1939) було поставлено понад 40 п'єс. Найбільшою популярністю користувалися «За двома зайцями» М. Старицького, «Шельменко-денщик» Г. Квітки-Основ'яненка, «Суєта» І. Карпенка-Карого, «Мотря» Б. Лепкого [10].

В автобіографічних творах У. Самчука «На білому коні», «На коні вороному», «Волинь», «Юність Василя Шеремети» знаходимо підтвердження того, що завдяки розвитку театального та хорового мистецтва у волинських селах поширювалася культура. Самчук, який став членом «Просвіти» 30 серпня 1923 року, був залучений до діяльності товариства, філії якого на Кременеччині працювали досить активно. Автор у 20–30-ті роки сам брав найактивнішу участь у створенні театального аматорського гуртка у с. Тилявка [11, с. 45–48] та танцювального колективу (1925–1926 рр.) у с. Дермань [12, с. 177].

У листопаді 1922 р. на Волині творчу діяльність розпочинає Василь Авраменко, організувавши п'ять шкіл українського національного танцю у місті Луцьку (100 учнів), Рівному (60 учнів), Кременці (50 учнів), Олександрії (30 учнів), Межричі (40 учнів). Також митець у кожному з цих місць заснував секції відродження українського національного танцю «Просвіта».

Школа українських національних танців балетмейстера Василя Авраменка у Кременці зробила значний внесок у розвиток українського танцювального мистецтва. З метою популяризації власної школи Авраменко дав кілька сольних концертів, на яких виконав танці «Гопак», «Чумак», «Гонта». Виступи хореографа вразили і захопили громадян міста. Учнями школи була здебільшого молодь навчальних закладів Кременця, зокрема української гімназії.

Вивчаючи свідоцтво про закінчення школи В. Курасової (1923 р.), ми проаналізували навчальну програму школи національних танців Авраменка. Вона включала теорію танцювального мистецтва, поставу, рухи, пластику й виконання танців: «Катерина», «Козачок», «Веснянки», «Коломийки», «Журавель», «Аркан» і сольні номери «Гопак», «Чумак», «Гонта». Виконавці сольних партій Снігур і Гусак досягли найкращих результатів [9, арк. 2].

Неодноразово танцюристи виступали з концертами перед жителями Кременця, Почаєва, сусідніх сіл. У фондах Держархіву Тернопільської обл. зберігається документ про виступи школи національних танців у с. Бережці (10 листопада 1923 р.) та Почаєві (11 листопада 1923 р.). Глядачі з захопленням сприйняли виконання танців «Козачок», «Катерина», «Коломийки», «Журавель», «Гонта», «Чумак», «Великодній хоровод», «Гречаники» та уривок з балету «За Україну» [4, арк. 92]. Такий широкий спектр українських танців сприяв пропаганді українського народного танцювального мистецтва, вихованню національної самосвідомості та піднесенню національної гідності української громадськості.

Просвітянські товариства отримали чимало хореографів, зокрема В. Савчука з Дермані, О. Волошина з Почаєва, У. Самчука. Про популярність випусників В. Авраменка довідуємося з архівних матеріалів. Так, члени «Просвіти» містечка Вишгородок звернулися до голови ради товариства з проханням направити О. Волошина для організації танцювального колективу [2, арк. 23]. Оскільки О. Волошин уже керував гуртком у м. Почаїв, керівництво «Просвіти» мало підібрати іншу кандидатуру.

Українська гімназія відіграла важливу роль в освітньо-культурному житті Кременця та вплинула на подальшу долю вихованців. Відомими письменниками стали У. Самчук, О. Лятуринська, М. Кавун-Кремінярівська, К. Коцюк-Кучинський. Гімназія виховала чимало патріотів та борців за незалежність України. У різні роки були засуджені та відбували покарання О. Волошин, М. Цимбалюк-Кавун, Ю. Козубський, І. Шубський, П. Львович, М. Недзведський. Незважаючи на невеликий період свого функціонування на землях Другої Речі Посполитої, Кременецька українська гімназія виступила вагомим чинником у збереженні національної ідентичності та створенні української школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Центральний державний історичний архів України, м. Київ, ф. 707, оп. 313, спр. 12, 115 арк.
2. Державний архів Тернопільської області (далі Держархів Тернопільської обл.), ф. 348, оп. 1, спр. 111, 67 арк.,
3. Держархів Тернопільської обл., ф. 348, оп. 1, спр. 324, 23 арк.
4. Держархів Тернопільської обл., ф. 348, оп. 1, спр. 458, 194 арк.
5. Держархів Тернопільської обл., ф. 351, оп. 1, спр. 16, 175 арк.
6. Держархів Тернопільської обл., ф. 351, оп. 1, спр. 43, 138 арк.
7. Держархів Тернопільської обл., ф. 351, оп. 1, спр. 69, арк. 6.
8. Держархів Тернопільської обл., ф. 351, оп. 1, спр. 151, арк. 131.
9. Науковий архів Кременецького краєзнавчого музею, 30467 – Архів – 259. Вітенко О. Матеріали по історії м. Крем'янця. XX вік, 5 арк.
10. Волошин О. Спогади. Особистий архів Г. Чернихівського. Папка «Волошин О. В.».
11. Самчук У. Волинь : Батько і син. Ч. III. [3-тє вид.]. Торонто : [б. в.], 1969. 396 с.
12. Самчук У. На білому коні. Спомини і враження. Вид. третє. Вінніпег, 1980. 249 с.
13. Самчук У. На коні вороному: Спомини і враження. Вінніпег : Т-во «Волинь», 1975. 360 с.
14. Самчук У. Юність Василя Шеремети. Рівне : Волинські обереги, 2005. 328 с.
15. Урочиста академія пам'яті Івана Мазепи. Українська нива. 1935. 6 лип.

16. Чернихівський Г. Крем'янецьчина: історичне та літературне краєзнавство. Кременець, 1992. 104 с.
17. Чернихівський Г. Кременеччина від давнини до сучасності. Кременець : Папірус, 1999. 320 с.
18. Чернихівський Г. Улас Самчук : сторінки біографії. Тернопіль : Збруч, 2005. 245 с.

REFERENCES

1. TsDIAK. F. 707/313/12. Fol. 9.
2. Derzharkhiv Ternopilskoi oblasti. F. 348/1/111. Fol. 6; 23.
3. Derzharkhiv Ternopilskoi oblasti. F. 348/1/324. Fol. 12.
4. Derzharkhiv Ternopilskoi oblasti. F. 348/1/458. Fol. 92.
5. Derzharkhiv Ternopilskoi oblasti. F. 351/16/458. Fol. 132.
6. Derzharkhiv Ternopilskoi oblasti. F. 351/1/43. Fol. 22.
7. Derzharkhiv Ternopilskoi oblasti. F. 351/1/69. Fol. 6.
8. Derzharkhiv Ternopilskoi oblasti. F. 351/1/151. Fol. 131.
9. Naukovyi arkhiv Kremenetskoho kraieznavchoho muzeiu. 30467. Arkhiv – 259. Vitenko O. Materialy po istorii m. Krem'iantsia. XX vik. Fol 5.
10. Voloshyn, O. Spohady. Osobystyi arkhiv H. Chernykhivskoho. Papka «Voloshyn O. V.».
11. Samchuk, U. (1969). Volyn : Batko i syn [Volyn: Father and son]. Ch. III. (3d ed.). Toronto. [in Ukrainian].
12. Samchuk, U. (1980). Na bilomu koni. Spomyny i vrazhennia [On a white horse. Memories and impressions]. (3d ed.). Vinnipeh. [in Ukrainian].
13. Samchuk, U. (1975). Na koni voronomu: Spomyny i vrazhennia [On a horse to a crow]. Vinnipeh. [in Ukrainian].
14. Samchuk, U. (2005). Yunist Vasylia Sheremety [Youth of Vasyl Sherema]. Rivne : Volynski oberehy. [in Ukrainian].
15. Urochysta akademiia pamiati Ivana Mazepy [Solemn academy of memory of Ivan Mazepa]. (1935). Ukrainska nyva. [in Ukrainian].
16. Chernykhivskyi, H. I. (1992). Kremianechnyna: istorychne ta literaturne kraieznavstvo [Krem'yanechchina: historical and literary study of a particular region]. Kremenets. [in Ukrainian].
17. Chernykhivskyi, H. I. (1999). Kremenechnyna vid davnyny do suchasnosti [Kremenechnina from a remoteness to contemporaneity]. Kremenets. [in Ukrainian].
18. Chernykhivskyi, H. I. (2005). Ulas Samchuk: storinky biohrafii [Ulas Samchuk: pages of biography]. Ternopil : Zbruch. [in Ukrainian].

oksaleh1@ukr.net

Рецензент: д. пед. н., проф. Сейко Н. А.

КРЕМЕНЕЦЬКА ГІМНАЗІЯ ІМ. І. СТЕШЕНКА У ЖИТТІ ТА ТВОРЧОСТІ УЛАСА САМЧУКА

У статті розглянуто основні засади формування світогляду У. Самчука під час його навчання у Кременецькій гімназії ім. І. Стешенка. Проаналізовано його активну участь у культурно-громадському та політичному житті, просвітницьку діяльність у Кременці та відображення цього у творчій спадщині.

Автор статті зауважує, що у Кременецькій гімназії розпочинається громадсько-політична біографія письменника У. Самчука. Національна стихія початку 20-их рр., що намагалась перебороти великопольські впливи, панувала у цьому місті лише в українській гімназії та в «Просвіті». У. Самчук перебував у вирі активності не лише навчання, а й культурно-громадського та політичного життя. Окремо слід виділити його діяльність у «Просвіті». Саме у Кременці відбувалося ідейне формування У. Самчука як активного українського патріота. Навчання у Кременецькій гімназії, історію її існування письменник описує в книзі спогадів «На коні вороному». Зокрема, наголошує, що гімназія, «активно поповнювала кадри української інтелігенції на Волині».

Розкрито зосередження уваги письменником на Кременецькій гімназії у книгах спогадів та автобіографічних творах, висвітлення ролі та значення закладу, різноманітних даних з його історії, навчально-виховної діяльності. Особлива увага звертається на романи «Волинь» та «Юність Василя Шеремети», у яких письменник значне місце відводить діяльності Кременецької гімназії, а також «Просвіті».

Автор зауважує, що висвітлюючи у своїх творах просвітницький рух на Волині у 20-их рр., У. Самчук наголошує на психологічній та духовній атмосфері, в якій діяла «Просвіта», розкриває психологію тих, хто поширював цей рух, та населення, яке його сприймало. Самчуків герой не лише виконавець, а й теоретик власних поглядів стосовно просвітництва, її духу.

Важливе значення має відображення у творах У. Самчука питань освіти, письменник втілює ті аспекти, які розкривають її значення, потяг до знань, роль і вплив книг, учителів, освітніх закладів і товариств. Через зміст творів Самчука проходить думка, яка звучала 1941 року у його передовиці газет «Волинь»: «...без освіти, без знань, без відповідного виховання у школі людина не може бути повновартною». У. Самчук наголошує: « ... перша і остання заповідь – вчитись!..»

У статті розглянуто висвітлення У. Самчуком образів учителів Кременецької гімназії.

Ключові слова: гімназія, просвітницька діяльність, молодь, освіта, учитель.

KREMENETS I. STESHENKO GYMNASIUM IN ULAS SAMCHUK'S LIFE AND WORKS

The article deals with the basic principles of the formation of U. Samchuk's outlook during his studies at Kremenets Gymnasium named after I. Steshenko. His active participation in cultural, social and political life, educational activities in Kremenets and its reflection in the creative heritage have been analyzed.

The author of the article notes that in the Kremenets high school the socio-political biography of the writer U. Samchuk begins. The national element of the early 20's, trying to overcome the Great Polish influence, prevailed in this city only in the Ukrainian gymnasium and in the "Enlightenment". U. Samchuk was active in the field of not only learning, but also cultural, social and political life. Separately, it should be highlighted its activities in the "Enlightenment". It was in Kremenets that the ideological formation of U. Samchuk as an active Ukrainian patriot took place. U. Samchuk teaches at the Kremenets Gymnasium, the history of its existence, in a book of memoirs «On a horse's raven». In particular, he emphasizes that the gymnasium «actively replenished the personnel of the Ukrainian intelligentsia in Volyn».

The author's attention focused on Kremenets Gymnasium in his books of memoirs and autobiographical works, revealing the role and significance of the institution, various data on its history, educational activities have been exposed. Particular attention is drawn to the novels «Volyn» and «Vasyl Sheremeta's youth», in which the writer emphasizes a significant role of the activities of Kremenets gymnasium, as well as «Prosvita». The article reveals the reflection of the importance of education, the role and influence of books, teachers in the works.

The author observes that in his works the enlightenment movement in Volhynia in the 1920's, U. Samchuk emphasizes the psychological and spiritual atmosphere in which Prosvita acted, reveals the psychology of those who disseminated this movement and the population that he perceived Samchuk is a hero not only the performer, but also the theorist of his own views on the Enlightenment, his spirit. Importance is reflected in the works of U. Samchuk on education, the writer embodied those aspects that reveal the importance of education, the attraction to knowledge, the role and influence of books, teachers, educational institutions and societies. Because of the content of Samchuk's works, the thought that sounded in 1941 in the editorial of the Volyn newspaper: «... without education, without knowledge, without proper education at school, people can not be eloquent». U. Samchuk emphasizes: «... the first and last commandment is to learn!»

The images of teachers of Kremenets Gymnasium disclosed by U. Samchuk in his writings have been considered.

Key words: gymnasium, educational activity, youth, education, teacher.

Серед видатних українських культурно-освітніх і громадсько-політичних діячів, незаслужено забутих упродовж тривалого часу на батьківщині, виділяється постать Уласа Самчука (1905–1987). Він більш відомий як великий український письменник, перу якого належать твори, що пройняті ідеєю самостійності й незалежності української держави. У. Самчук найповніше з усіх письменників відобразив у своїй творчості трагічну долю українського народу в ХХ ст. Його ім'я повернулося на Україну лише разом із державною незалежністю, а з перевезенням 1993 р. з Канади в Україну музею-архіву з'явилася широка джерельна база для вивчення громадсько-політичних і педагогічних поглядів У. Самчука.

Формування світогляду юного Самчука відбувалося за досить несприятливих умов державно-політичного існування України початку ХХ ст. У цьому процесі формування вагому роль відіграв Кременець – один із давніх осередків історично-культурного життя Волині. Влітку 1921 р. польська влада закрила Дерманську учительську семінарію, а разом із нею і вищепочаткову школу, де У. Самчук закінчив на той час три класи. Перед юнаком постала проблема подальшого

навчання.

Склавши екстерном екзамени, він стає учнем 5 класу Кременецької української приватної гімназії ім. І. Степенка – «цієї своєрідної, мішаної, безправної української гімназії з дуже своєрідними умовами свого існування, під ворожою владою, яка робила всі можливі і неможливі заходи, щоб їй пошкодити» [16, с. 279]. Про роль гімназії та її вплив на формування свого світогляду У. Самчук пише: «...та школа із скромними можливостями праці в дуже скромному приміщенні була для мене величезним форумом і доброю лабораторією для вияву і розбудови мого інтелекту... Вона робила з нас не лише фахівців діла, але також громадян, патріотів, діячів і організаторів національного життя» [16, с. 280]. Гімназія відзначалася широтою навчальної програми та наявністю прекрасних викладачів, яких українська громада краю поважала не тільки за глибокі знання, а й за патріотизм. Серед них такі відомі постаті, як *В. Кавун*, *В. Гнажевський*, *А. Куц*. Важливе значення у формуванні особистості У. Самчука мав директор закладу *С. Міляшкевич*.

У Кременецькій гімназії розпочинається громадсько-політична біографія письменника. Національна стихія початку 20-их рр., що намагалась перебороти великопольські впливи, панувала у цьому місті лише в українській гімназії та в «Просвіті». У. Самчук перебував у вирі активності не лише навчання, а й культурно-громадського та політичного життя. Окремо варто виділити його діяльність у «Просвіті». Саме у Кременці відбувалося *ідейне формування* У. Самчука як активного українського патріота.

Навчання у Кременецькій гімназії, історію її існування У. Самчук описує в книзі спогадів «На коні вороному». Зокрема, наголошує, що гімназія, «активно поповнювала кадри української інтелігенції на Волині» [5, с. 18].

Під час свого гімназійного життя У. Самчук був головою літературно-мистецького гуртка «Юнацтво», у його рукописному часописі з такою ж назвою вміщував свої перші твори, серед яких вірш «Не любити не можу свою я країну...». Він брав активну участь у літературних вечорах, вікторинах. 1924 року вирішив зробити першу спробу друку в журналі «Наша бесіда», який видавався у Варшаві. Новела «Старими стежками», видрукувана весною 1926 р., за словами автора, була «наївна, дуже початкова, але вона дала... поштовх до творчості, бо бачив перші свої друковані слова» [14]. Аналізуючи у спогадах час, у якому протікало гімназійне життя, письменник зауважує: «То були винятково нерівні часи, повні зривів, змін, перешкод, труднощів. Ми не могли систематично вчитися, нормально розвиватися, надіятися на нормальну працю» [15, с. 153]. Окупаційна політика Польщі, за словами Самчука, «була нетерпима, образлива. Нас шикановано за саме вживання “гайдамацкей гвари”, тобто нашої мови» [15, с. 237]. У. Самчук зазначає: «Ми в той час мали небагато місця у цьому просторі... єдина наша гімназія якось трималася, але дуже вбого, без права, без засобів, без належного приміщення, під постійним наглядом і терором державної адміністрації» [15, с. 139]. Польська влада з кожним роком посилювала тиск, для молоді не було ніяких перспектив, закінчення гімназії не давало права вступу до вищих шкіл у межах Польщі. Подальше навчання було можливим лише за кордоном, тому «...одні шукали виходу на схід, до Києва, інші знов на захід до Данціну, Праги, Берліну, Парижу» [16, с. 280].

За час навчання У. Самчука тричі було заарештовано, два арешти відбулося на підставі звинувачення у нелегальній опозиційній діяльності. Піврічне тюремне

ув'язнення відбув У. Самчук влітку 1924 р., коли був заарештований під час перетину кордону в Радянську Україну. Спробу покинути межі польської держави спричинило прагнення дістатися до Києва і вступити до Інституту народної освіти. Юнак опинився у камері разом із тими українцями, які тікали на польський бік України від катувань і тортур у застінках ГПУ. В'язниця стала для нього першою серйозною школою, яка назавжди звільнила його від „большевицького синдрому”. Далі дорога лежала лише на захід. Молодого Самчука «рвало на куски бажання вирватися звідсіль, отрясти порошок взуття і відійти на другий край світу» [15, с. 239].

У 1926 р. перед закінченням закладу У. Самчука призвали до польського війська. У спогадах про це читаємо: «Можливо також з помсти за це я вирішив взагалі звільнитися від опіки „братів слов'ян” і стати бездержавним громадянином світу» [15, с. 153].

Діяльність У. Самчука у «Просвіті» в 20-х рр. ХХ ст. є важливим моментом його біографії. Покоління Самчука здійснило свого роду освітньо-інтелектуальний „прорив”, який пройшов через безліч соціальних і політичних проблем, але все ж вивів це покоління на новий рубіж. Аналізуючи просвітницьку діяльність, У. Самчук зазначав, що це були «живі, самобутні, народні лябораторії і верстати праці, які протягом короткого часу, проти волі і великого несприяття державних чинників безземельну і занедбану країну піднесли на рівень імпонуючого розвитку народної культури і господарства» [15, с. 103]. У промові на ювілей 25-річчя Інституту дослідів Волині у Вінніпезі, говорячи про умови, в яких зароджувалося просвітянство, У. Самчук наголосив, що хоча край належав до «найбайдужіших губерній України щодо свого національно-державного вияву» [13, с. 20], польська влада помилилася, вважаючи, що «Волинь є для них найкращим матеріалом для чергової денаціоналізації» [13, с. 20], поскільки вона не здавала своїх позицій у боротьбі на політичному та культурно-освітньому рівнях.

Кременецька «Просвіта» 20-х рр. була особливо діяльною і мала значний вплив на учнів гімназії. У. Самчук активно співпрацював із «Просвітою» і став її членом 29 серпня 1923 р. Серед архівних матеріалів знаходиться список членів Кременецької «Просвіти» на 1923 рік, які живуть на селах, під номером 85 записаний *Самчук Влас – Тилявка, Білокр. – 30 VIII 23*. Поряд читаємо наступний запис: *13 – Самчук Влас – 29/VIII, членські внески: 29/VIII – 1000* [20]. Він зазнав впливу таких видатних діячів товариства, як М. Черкавського, С. Жука, голови «Просвіти» Б. Козубського, з якими був у дружніх стосунках. Крім цього, гімназисти мали тісний зв'язок з тими, хто, утікаючи від більшовиків, після розгрому УНР, опинився у Кременці. Серед таких був професор В. Біднов, Р. Бжеський.

У. Самчук з ентузіазмом та енергією брав найактивнішу участь у діяльності «Просвіти»: сприяв заснуванню філій Товариства по селах та створенню аматорських гуртків при них, виступав із рефератами перед селянами. Самчук говорить, що, пройшовши складний процес становлення його як «просвітянсько-кооперативного реаліста», він почав новий етап свого життя: «Ми брали приступом кожну хату і кожну душу, усю мою гімназіальну мудрість я намагався перенести на моїх Кирилів, Савок, Корніїв» [15, с. 150].

Повернувшись із першої еміграції, у серпні 1941 р. Самчук відвідує своє рідне село Тилявка. У сільській хаті-читальні, створеній ним у роки юнацтва, він

виголошує промову, в якій пригадує просвітницьку роботу в селі. У спогадах про це він пише: «... коли мої товариші по праці понесли мене сьогодні на руках, це не був випадковий порожній жест чи примха, а вияв тріумфу зробленого нами діла... Скільки непотрібних томів Леніна треба було написати, скільки треба було вимордувати людей, зруйнувати майна, щоб недосягти навіть того, що ми досягли в Тилявці, користуючись лише звичайним здоровим людським розумом» [15, с. 150].

Активна просвітницька діяльність У. Самчука знайшла відображення в автобіографічних творах. У романах «Волинь» та «Юність Василя Шеремети» письменник значне місце відводить висвітленню діяльності «Просвіти».

У третьому томі «Волині» ми спостерігаємо за просвітницькою діяльністю головного героя Володьки Довбенка, що є прототипом автора. Спершу він із захопленням організовує постановку вистави в Тилявці. Розподіляючи кошти від успішної прем'єри, він міркує: «Стане на залю, на всі видатки, і зістанеться для Просвіти. Ах, як буде чудово, коли на другий тиждень Володько з'явиться в Крем'янці й передасть Просвіті стільки грошей» [12, с. 50]. Згодом Володько повідомляє своїм товаришам рішення про необхідність відкриття читальні і прикладає чимало зусиль для втілення своєї нової ідеї.

Передаючи власне ставлення до просвітницької роботи свого героя, У. Самчук наголошує, що «найбільшою нагородою для Володька був день відкриття його читальні. Простора, світла кімната набита молодими, веселими людьми... Це вже не ті люди, що їх недавно бачив Володько. Це зовсім інші» [12, с. 177], які слухають його – «інструктора культурно-освітнього відділу тилявецької кооперативи. Це зовсім інші парубки. В очах їх рівна, яскрава думка» [12, с. 177]. Поступово настає просвітлення, молодь входить у той ритм життя, якого вимагає від неї її буття у тому просторі і в той час.

Наступним кроком Володьки Довбенка стає будівництво нового кооперативного будинку, «всім хотілося зробити це чудо за одну ніч, це стало вимогою, щоденною потребою, обов'язком» [12, с. 349]. За два місяці будинок готовий, «тішить око тилявчан, наповняє гордістю кожного, хто не гляне» [12, с. 349], навіть з інших сіл приходили подивитися «на таку несподівану дивовижу» [12, с. 349]. На цей час відбулися помітні зміни в селі, «село внормувалося. Зникли зайві витівки парубків» [12, с. 349], село готувалося до небувалого свята – освячення кооперативного будинку, всі знали, що «це має бути велика урочистість, це приклад, це історія» [12, с. 349]. Приділяючи цій події особливу увагу, автор наголошує на важливості цього моменту і його місці у просвітницькому русі, що зароджувався на той час у волинських селах: «Це було не саме посвячення будинку на площі села Тилявки. Це було щось більше й краще... Це по своєму воскресало й зводилось село...» [12, с. 358]. З навколишніх сіл сходились люди, бо «скрізь на кожному кроці чути було про Тилявку» [12, с. 358]. Посвячення цього будинку є своєрідним символом дієвості просвітницького руху, значущості його результатів: «Село встало, село йде, село рушило, мов велика повінь якоїсь загаченої ріки, що раптово прорвала свою перепону» [12, с. 359]. Цей, мовби летаргічний, сон села, яке спало віковим сном, вдалося розрушити з допомогою діяльності молодого юнака, який втілював ідеї «Просвіти».

Якщо в першому томі роману, за словами А. В.-Бойцун, показано «село перед Першою Світовою війною: бідне, неосвічене, спокійне, відстале» [4, с. 27], село, яке спало віковим сном, то далі ми бачимо, що з допомогою просвітницької діяльності

молоді настало пробудження села. Змальовуючи це, У. Самчук утверджує думку, що інтелігенція повинна вести за собою інших і не остання роль у цьому належить освіті. Аналізуючи «Волинь», А. В.-Бойцун пише: «Володько здобуває освіту, організовує читальню, кооперативу і скоро підносить і добробут, і освіту свого села...» [3, с. 115]. Розглядаючи це питання, С. Пінчук зауважує: «Ввійшовши в культурницьке коло інтелігентської молоді..., Володько підліток і юнак бере участь в організації самодіяльних вистав, відкритті кооперативної крамниці. Так з сільського хлопця, формується інтелігент з селян у першому поколінні. Навчання в Крем'янецькій гімназії остаточно повернуло життєву долю Володьки в нове русло. Він зрозумів, що надалі належатиме не тільки своєму селу» [9, с. 23].

За допомогою іншого героя – Василя Шеремети, що є прототипом автора у романі «Юність Василя Шеремети», У. Самчук показує просвітницьку діяльність молоді в Крем'янці. Належачи до «передової ідейної гімназійної молоді» [19, с. 100], Шеремета входить до театрального і літературного гуртків, бере участь у сходах, читаннях, Шевченківському святі, є в числі перших видавців рукописного журналу, який організовує разом зі своїми однодумцями. Гімназист Шеремета, будучи членом «Просвіти», живе її турботами, проблемами, виступає на засіданнях. Він усвідомлює всю вагу цієї організації і навіть у мріях про майбутнє не оминає її своєю увагою. Сидячи на камені козацьких могил, він фантазіями переноситься у майбутнє, коли по роках повернеться на рідну землю і здійснить багато справ, зокрема збудує «також будинок Просвіти. Великий з залами і кабінетами та бібліотекою» [20, с. 138].

Висвітлюючи у своїх творах просвітницький рух на Волині у 20-их рр., У. Самчук наголошує на психологічній та духовній атмосфері, в якій діяла «Просвіта». Розкриває психологію тих, хто поширював цей рух, та населення, яке його сприймало. Самчуків герой не лише виконавець, а й теоретик власних поглядів стосовно просвітянщини, її духу.

Важливе значення має відображення у творах У. Самчука питань освіти, письменник втілює ті аспекти, які розкривають значення освіти, потяг до знань, роль і вплив книг, учителів освітніх закладів і товариств. Через зміст творів Самчука проходить думка, яка звучала 1941 року у його передовиці газети «Волинь»: «...без освіти, без знань, без відповідного виховання у школі людина не може бути повновартною» [18, с. 1]. У. Самчук наголошує: «... перша і остання заповідь – вчитись!..» [17, с. 98].

Аналізуючи це питання, особливу увагу звертаємо на автобіографічні твори. Роман «Юність Василя Шеремети» – це широке полотно, в якому докладно змальовано щоденне життя української гімназії м. Крем'янця. Василь Шеремета – «типовий український селянський юнак, що прийшов до школи не заради пописуватися, а здобути освіту, щоб її відповідно переробити для себе, щоб згодом використати її засоби для народу» [7, с. 147]. Покоління Шеремети починає розуміти справжню вагу і значення освіти. Під час політичних сутичок серед молоді юнак усвідомлює, що ворогам тільки того й треба, аби молодь покинула гімназію і загубила освіту, вдарившись у політиканство. Але основне завдання цього покоління – вчитись, щоб стати інтелігентами, фахівцями, головне вчитись, це «істина, яку ніякими дорогами не обійдеш» [20, с. 27]. Треба закінчити навчання і «вийти на чисте, легше, просторіше поле життя» [20, с. 27]. Головний герой мріє про університет: «Чи може він побачити університет? Василь Шеремета, перший у роді, нащадок безлічі поколінь неписаних рабів» [20, с. 27].

Він розуміє, що ні Львів, ні Варшава йому не доступні, хіба що Прага, а там Український Вільний Університет, про який читав у газетах. В «Юності Василя Шеремети» показно молодь, «що змагає до ідеалу, дбає про моральність, бажає науки і бажає творити добро» [3, с. 116].

Головний герой трилогії «Волинь» Володько Довбенко – це той же Василь Шеремета, але у цьому випадку ми простежуємо становлення особистості, починаючи з раннього дитинства. Ще маленьким хлопчиком він мріє про школу і мріє навчитися читати. Згодом, думаючи про свій маленький світ життя, хлопчик визначає свої цінності у ньому, де особливо виділяє те, що «має порваного букварця, якого вивчив напам'ять» [11, с. 131], олівець та жмут списаного паперу. Володько міркує про те, як цікаво у школі і, який «величний і хороший той світ! І безліч в ньому незнаного та чарівного. Треба його лишень знати, а для того треба вчитись» [11, с. 116].

На сторінках «Волині» звучить наказ Матвія Довбенка «...дітям своїм наказую: діти!.. Вчитися мусите. Всі до одного. Чуєте? Всі до одного. Не на панів учитися, а на господарів, на докторів, на потрібних і чесних людей...» [12, с. 236]. У творах Самчука утверджена думка, що освіта потрібна для того, щоб бути сильною, справжньою нацією. Мета прагнень головного героя – навчання. Неможливість отримати відповідну освіту на рідній землі, породжує прагнення вирватись за кордон, особливо в Прагу, адже «там університет, учительський інститут, матуральні курси... Чорт бери! Ми скоріше дістанемо університет у Токіо, ніж тут...» [13, с. 25], – робить висновок Самчуків герой.

Дезертирство з польської армії У. Самчука, як і його прототипного героя Володьки Довбенка, – це «пошуки юнаком можливостей ґрунтового навчання, прагнення вирватися з вузьких обріїв волинського села й поневоленого, позбавленого розвою перспективи краю» [2, с. 37].

З огляду на те, яку велику роль відіграли у житті У. Самчука, формуванні його світогляду навчальні заклади, закономірним є зосередження на них уваги письменника у його творах. Чимало дізнаємося про Кременецьку українську гімназію ім. І. Стеценка з книг спогадів «На білому коні», «На коні вороному». Значне місце займає заклад у романах «Волинь» та «Юність Василя Шеремети».

У романі «Волинь» головний герой Володько, прибувши на навчання до *Крем'янецької української приватної гімназії ім. І. Стеценка*, зустрічає на вулиці міста її учнів. Хлопець задається думками про цей «невеличкий, жовто-рожевий, старий одноповерховий будиночок – власність місцевого торгівця» [13, с. 241], де «міститься та українська, ім. І. Стеценка, гімназія... Без права, без місця, без будь-якої державної допомоги» [13, с. 241]. У своїх роздумах Володько торкається вже не просто зовнішнього вигляду закладу – його турбує суть, роль і значення гімназії у цьому місці і в цей час. Адже відомо, що «ті хлопці і дівчата, що відвідують її, належать до місцевих, сільських родин розкиданих по всій цій провінції» [13, с. 241], хлопець тепер думає не лише про себе, його турбує і їхня доля, як учнів цього закладу.

Головний герой роману «Юність Василя Шеремети», що є продовженням образу Володьки Довбенка, належить до учнів згадуваної гімназії. Роман охоплює один навчальний рік, що розпочинається 1 вересня 1922 р.: «По всіх вулицях гамірні гурти молоді. Всі вони поспішають до якоїсь школи... Учнів української гімназії не важко пізнати. Це переважно селяки... Всі вони йдуть до будинку з назвою школа. Здається всього п'ять простих літер, а варто тільки вдуматись у

їхній зміст. Це кімнати, де стоять лавиці, де на стінах висять картини, де в шкафах зложено книги. На кожній тій лавиці, на кожній стіні, у кожній шафі чекає на тебе старанно зібрана віками мудрість» [19, с. 26]. Описуючи гурти молоді, їх настрій, автор звертає нашу увагу на саме приміщення гімназії, її зовнішній вигляд, він пов'язує це як єдиний організм, що живе і діє. В «Юності Василя Шеремети» продовжується думка, яка звучала у «Волині» щодо значення і статусу гімназії: «Українська гімназія без прав, без будинку, без бібліотеки, без фізичного кабінету, без датацій, без державної допомоги, це річ така нормальна і така звичайна. Вона запхана молоддю, що все таки чіпляється за своє людське право вчитись, знати, бути, байдуже, чи подобається це комусь...» [19, с. 27]. Характеризуючи заклад, автор зауважує: «Ця гімназія не дає жодного права, ...ця школа вчить бути і не бути, знати і не знати, хотіти і не досягнути, ...ця школа не дає дипломів на посади, на теплі місця. Вона скоріше їх заперечує. Вона дає тільки голі істини, сухі і абстрактні поняття, вишукану філософію, мудрість...; це діра, крізь яку раби і парії шукають виходу у світ, де серед пісків пустель людської глупоти і забобонів, можливо, знайдеться шматок того, що становить справжній сенс життя...» [19, с. 28]. Зі сторінок твору ми дізнаємося про кількість учнів, організацію навчального процесу в гімназії. Автор наголошує на ущемленні прав на навчання української молоді, що призвело до зменшення контингенту учнів. Описуючи початок навчання, наголошує на словах директора: «Треба вчитись... Наш народ потребує вчених людей, потребує інтелігенції...» [19, с. 30].

Аналізуючи тему вчительства й образ учителя у творчості прозаїка, звертаємо увагу на те, що в автобіографічні твори письменник увів ті образи вчителів, які зустрічалися у його житті. Кожен із образів учителів, присутніх у романі «Волинь», втілює конкретні збірні образи, характерні для певного періоду розвитку освіти на Волині, особливо помітним є взаємозв'язок із конкретним історичним часом. Ця тема має продовження у романі «Юність Василя Шеремети», де автор протягом 1922–1923 навчального року знайомить нас із учителями Крем'янецької гімназії. Створені ним образи є прототипами тих педагогів, які працювали у гімназії за часів навчання у ній У. Самчука. Розповідаючи про перший день навчання, письменник поступово вводить кожен із образів, описуючи як гімназистів вітає із початком навчального року кожен із учителів на чолі зі своїм директором. Тут коротко довідуємося про окремих педагогів, крім конкретних професійних характеристик, дізнаємося дещо і про особливості особистості кожного. Наступним кроком, який деталізує характеристики, є розповідь про перший урок окремих учителів. Ми бачимо їхні портретний описи, особливості характеру, світогляду. Досить чітко зображено ставлення гімназистів до педагогів. Вже з перших сторінок особливо виділяється «невеличка, елегантна» [19, с. 30] вчителька французької мови Варвара Сергіївна, дружина директора і керівник класу, де навчається Шеремета. Перша лекція була саме її, вона «тільки глянула своїми гарними, вишневими очима, – п'ятдесят хлопців і дівчат стояли за лавицями, мов статуї» [19, с. 31]. Особливою повагою у гімназистів користується і Семен Іванович – учитель хімії, який завжди «оповість такого, чого ще ніхто не чув... Його добрячі, сині очі весело бігають і по-юначому блищать» [19, с. 62]. Саме він є режисером театрального гуртка, до якого входить і Василь. Ставлення до нього Шеремети передають слова: «Ах, чудовий той Семен Іванович з його захопленням, з його молодечими поривами. Василеві видається він верхом досконалости. І чому така здібна, велика, мудра людина сидить тут, у

Крем'янці, коли йому місце десь в столицях світу, в якомусь Парижі...» [19, с. 101]. Не відчуваючи втоми, він працює з хлопцями в гуртку і є для них беззастережним авторитетом. Окремі, на перший погляд, незначні деталі, які присутні в контексті твору, вдало доповнюють той чи інший образ, допомагають розкрити його, зрозуміти.

Яскраво характеризують образ Варвари Сергіївни слова, які стосуються конкретної події, – шкільного балу, але загалом відносяться до всього шкільного життя: «Справжній нерв усього – Варвара Сергіївна» [19, с. 126]. Далі читаємо рядки, які чудово доповнюють цей прекрасний образ: під час балу «за буфетом стояла сама Варвара Сергіївна. Прекрасна, дорогоцінна, урочиста... Зовсім, зовсім чудо, але вона тримається меж землі і не пнеться до неба... Темносиня оксамитова сукня з пишним лисом додає їй королівської недосяжності...» [19, с. 132]. Після успіху вистави і балу в гімназії відчувається загальне задоволення. Коли Семен Іванович з'являється у класі, «учні його гратують. Він посміхається у свої рудуваті вусики... – Ну добре, добре, панове! А тепер до науки» [19, с. 140]. Варвара Сергіївна також «вривається, мов уланський вахмістр!» [19, с. 140] і закликає до науки, адже це кінець навчального року, тому «все закрутилось по-старому, тільки пожвавленим темпом... Гімназія мусить підтягнутись. Дисципліна, порядок, кінець року...» [19, с. 140]. Описані події є прикладом взаєморозуміння між учнями та вчителями, які разом проводять будні і свята, гарно і корисно відпочивають, а згодом разом беруться за навчальну працю. Займаючись культурно-просвітницькою діяльністю, гімназисти заручаються підтримкою і наставництвом своїх педагогів.

Досить яскраві елементи містить сюжет, який можна назвати «Весна і вчителі». З приходом весни молодь милується не лише природою, звертаючи увагу на зміни у ній, а й особливо радіє і захоплюється змінами у зовнішності, поведінці і настроєві вчителів, які викликані весною. Здається, що таке явище, як прихід весни, просто не може не позначитися на цих людях. Відповідні зміни, які бачать гімназисти, допомагають повніше розкрити образ кожного з учителів. Особливо відчувається спорідненість із весною Варвари Сергіївни. Вона «вже має приколотий до костюма букетик... Жвава, легка на високих каблучках. Як личить їй весна...» [20, с. 53]. Взаєморозуміння між цією вчителькою і гімназистами є особливо помітним у її словах, звернених до них після їх неявки на польське свято. У сказаному звучало не лише розуміння, а й повчання, як потрібно жити, для чого, який обов'язок є основним у сьогоднішньому та подальшому житті.

Розповідаючи про останній місяць навчання, автор говорить про справи вчителів поза заняттями в гімназії, наголошує на яскравих рисах характеру особистості кожного. Портретні характеристики, присутні у контексті, вдало доповнюють образи. Закінчується твір спільним відпочинком учителів і гімназистів у весняному лісі. Аналізуючи цю частину тексту, варто звернути увагу на спілкування між учителями та учнями. Зворушлива теплота і щирість відчутні у ті хвилини, коли пісні, жарти, ігри, вільний вияв думок і почуттів зближують учнів і їхніх учителів. Все це виразно доповнює кожен конкретний образ і кожную зі сторін. Мають місце тут і портретні характеристики. Характеристика образів, майстерно створених за допомогою вдалих художніх засобів, свідчить про безпосередність, відкритість, щирість і теплоту душі педагогів. Саме між такими наставниками та їх учнями існує тісний взаємозв'язок, побудований на довірі, повазі, щирості.

У. Самчук є великим письменником великої еміграційної літератури, оскільки «велика література виростає з великого призначення. Свідомість цього, звана ідейністю, є рушійною силою письменника. Цим, власне, письменник відрізняється від грифоманів, а справжня література від здрукованого паперу» [1, с. 32]. За словами І. Багрянного, важливо те, щоб «письменник мав, що сказати, знав для чого сказати» [1, с. 36], а У. Самчук, творячи велику літературу, знав своє призначення і так писав про свою роль: «Я не тому письменник свого народу, що вмію писати. Я тому письменник, що відчуваю обов'язок перед народом. Бог вложив в мої руки перо. Хай буде дозволено використати його для доброго, для потрібного» [8, с. 294].

Близький приятель Уласа Олексійовича літературний критик Ю. Стефаник (Ю. Клиновий) на сторінках часопису «Нові дні» висловився так: «В мене нема сумнівів, що спогади Самчука... колись стануть обов'язковою лектурою в університетах вільної України, – на історичних та літературних факультетах, – такі вони насичені українознавчими темами, нашою історією і культурою, особливо літературою» [7, с. 3]. Творчість У. Самчука – це багатий матеріал для виховання та духовного збагачення кожної людини.

Погляди У. Самчука, які відображають його зацікавленість питаннями виховання, свідчать, що саме освіті він відводив основну роль у формуванні людей з цілісною свідомістю, наголошуючи при цьому на її значимості для розвитку держави, утвердження нації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Багрянний І. Думки про літературу. Мистецький український рух. Мюнхен; Карльсфельд, 1946. 3б. 1. С. 25–36.
2. Веретюк О. Самчукова рецепція Польщі / *Наукові записки ТДПУ ім. В. Гнатюка. Сер. Літературознавство*. Тернопіль, 2000. Вип. 6. С. 36–43.
3. Власенко-Бойцун А. Улас Самчук – літописець / Українські назви у ЗСА та інші праці з назвознавства й історично-літературного дослідження. Бісмарк-Грилі, 1977. С. 113–126.
4. Власенко-Бойцун А. Хроніки, романи, і мемуари Уласа Самчука Есеї і рецензії. Miami : Coral Springs, 1983. С. 26–43.
5. Жив'юк А. Між Сциллою політики і Харибдою творчості: громадсько-політичний портрет Уласа Самчука : монографія. Рівне : Ліста-М, 2004. 184 с.
6. Жила В. Чи здобуто світову позицію? (До 40-річчя творчої діяльності Уласа Самчука) / Північне сяйво. Альманах II. Edmonton ; Alberta : Slavuta Publisher, 1961. С. 145–149.
7. Клиновий Ю. Мудрець «на коні вороному» / *Нові дні*. Торонто. 1980. Лютий. С. 2–4.
8. Костюк Г. Образотворець «времени лютого». У світі ідей і образів : вибране: Критичні та історико-літературні роздуми (1930–1980 рр.). Сучасність. 1983. С. 294–310.
9. Пінчук С. Улас Самчук – найвидатніший український прозаїк ХХ століття / Улас Самчук – видатний Український письменник ХХ ст. : матеріали урочистої академії, присвяченої творчості митця. Тернопіль ; Кременець, 1994. С. 19–33.
10. Самчук У. Волинь : трилогія. Ч. 1 : Куди тече та річка. 3-є вид. Торонто : Громадський комітет для видання творів Уласа Самчука, 1965. 323 с.
11. Самчук У. Волинь: трилогія. Ч. 2: Війна і революція. 3-є вид. Торонто :

Громадський комітет для видання творів Уласа Самчука, 1965-1969. 398 с.

12. Самчук У. Волинь : трилогія. Ч. 3 : Батько і син. 3-є вид. Торонто : Громадський комітет для видання творів Уласа Самчука, 1969. 396 с.

13. Самчук У. Волинь незабуття : слово до ювілею 25-річчя Інституту Дослідів Волині у Вінніпезі (25.05.1977) / Літопис Волині. 1977-1978. Ч. 12. С. 15-25.

14. Самчук У. Інтерв'ю з конференції під назвою «Історія Ді-Пі. Українські втікачі після Другої світової війни» [Звукозапис] / Голос Америки. Вашингтон, 29 березня 1984 р. 1 зв. касета. Архів Тилявського літературно-меморіального музею Уласа Самчука, реєстр. № РК 2943.

15. Самчук У. На білому коні: спомини і враження. Вінніпег : Видання Товариства «Волинь», 1972. 250 с.

16. Самчук У. На коні вороному: спомини і враження. Вінніпег : Видання Товариства «Волинь», 1975. 360 с.

17. Самчук У. Наша школа / Волинь. 1941. 4 грудня. Ч. 21. С. 1.

18. Самчук У. Юність Василя Шеремети. Ч. 1. Мюнхен : Прометей, 1946. 156 с.

19. Самчук У. Юність Василя Шеремети. Ч. 2. Мюнхен : Прометей, 1947. 166 с.

20. Фонди Тилявського літературно-меморіального музею Уласа Самчука.

REFERENCES

1. Bagryany`j I. (1946). Dumky` pro literaturu. My`stecz`ky`j ukrayins`ky`j ruh. Myunxen; Karl`sfel`d, 1, 25-36 [in Ukrainian].

2. Veretyuk, O. (2000). Samchukova recepciya Pol`shhi / Naukovi zapy`sky` TDPU im. V. Gnatyuka. Ser. Literaturoznavstvo. Ternopil`, 6, 36-43 [in Ukrainian].

3. Vlasenko-Bojczun, A. (1977). Ulas Samchuk - litopy`secz`. Ukrayins`ki nazvy` u ZSA ta inshi praci z nazvoznavstva j istory`chno-literaturnogo doslidzhennya. Bismark-G`ry`li, 113-126 [in Ukrainian].

4. Vlasenko-Bojczun, A. (1983). Xroniky`, romany`, i memuary` Ulasa Samchuka Eseyi i recenziyi. Miami : Coral Springs, 26-43 [in Ukrainian].

5. Zhy`v`yuk, A. (2004). Mizh Scy`lloyu polity`ky` i Xary`bdoyu tvorchosti: gromads`ko-polity`chny`j portret Ulasa Samchuka : monografiya. Rivne : Lista-M [in Ukrainian].

6. Zhy`la, V. (1961). Chy` zdobuto svitovu pozy`ciyu? (Do 40-richchya tvorchoyi diyal`nosti Ulasa Samchuka). Pivnichne syajvo. Al`manax II. Edmonton ; Alberta : Slavuta Publisher, 145-149 [in Ukrainian].

7. Kly`novy`j, Yu. (1980). Mudrecz` «na koni voronomu». Novi dni. Toronto. Lyuty`j, 2-4 [in Ukrainian].

8. Kostyuk, G. (1983). Obrazotvorecz` «vremeny` lyutogo». U sviti idej i obraziv : vy`brane: Kry`ty`chni ta istory`ko-literaturni rozdumy` (1930-1980 rr.). Suchasnist`, 294-310 [in Ukrainian].

9. Pinchuk, S. (1994). Ulas Samchuk - najvy`datnishy`j ukrayins`ky`j prozayik XX stolittya / Ulas Samchuk - vy`datny`j Ukrayins`ky`j py`s`menny`k XX st. : materialy` urochy`stoyi akademiyi, pry`svyachenoyi tvorchosti my`tcea. (19-33).Ternopil` ; Kremenecz` [in Ukrainian].

10. Samchuk, U. (1965). Voly`n` : try`logiya. Ch. 1 : Kudy` teche ta richka. 3-ye vy`d. Toronto : Gromads`ky`j komitet dlya vy`dannya tvoriv Ulasa Samchuka [in Ukrainian].

11. Samchuk, U. (1965-1969). Voly`n`: try`logiya. Ch. 2: Vijnia i revolyuciya. 3-ye vy`d. Toronto : Gromads`ky`j komitet dlya vy`dannya tvoriv Ulasa Samchuka [in Ukrainian].
12. Samchuk, U. (1969). Voly`n` : try`logiya. Ch. 3 : Bat`ko i sy`n. 3-ye vy`d. Toronto : Gromads`ky`j komitet dlya vy`dannya tvoriv Ulasa Samchuka [in Ukrainian].
13. Samchuk, U. (1977-1978). Voly`n` nezabutnya : slovo do yuvileyu 25-richchya Insty`tutu Doslidiv Voly`ni u Vinnipezi (25.05.1977). Litopy`s Voly`ni, 12, 15-25 [in Ukrainian].
14. Samchuk, U. Interv'yu z konferenciyi pid nazvoyu «Istoriya Di-Pi. Ukrayins`ki vtikachi pislya Drugoyi svitovoyi vijny`» [Zvukozapy`s]. Golos Amery`ky`. Vashy`ngton, 29 bereznya 1984 r. 1 zv. kasety. Arxiv Ty`lyavs`kogo literaturno-memorial`nogo muzeyu Ulasa Samchuka, reyestr. RK 2943.
15. Samchuk, U. (1972). Na bilomu koni: spomy`ny` i vrazhennya. Vinnipeg : Vy`dannya Tovary`stva «Voly`n`» [in Ukrainian].
16. Samchuk, U. (1975). Na koni voronomu: spomy`ny` i vrazhennya. Vinnipeg : Vy`dannya Tovary`stva «Voly`n`» [in Ukrainian].
17. Samchuk, U. (1941). Nasha shkola. Voly`n`, 4 grudnya, 21, 1 [in Ukrainian].
18. Samchuk, U. (1946). Yunist` Vasy`lya Sheremety`, 1. Myunxen : Prometej [in Ukrainian].
19. Samchuk, U. (1947). Yunist` Vasy`lya Sheremety`, 2. Myunxen : Prometej [in Ukrainian].
20. Fondy` Ty`lyavs`kogo literaturno-memorial`nogo muzeyu Ulasa Samchuka.

natalia_boiko@ukr.net

Рецензент: д. пед. н., проф. Демянчук О. Н.

ВІДОБРАЖЕННЯ ІСТОРІЇ УКРАЇНСЬКОЇ ПРИВАТНОЇ ГІМНАЗІЇ У МАТЕРІАЛАХ КРЕМЕНЕЦЬКОГО РАЙОННОГО ТОВАРИСТВА «ПРОСВІТА» ім. Т. Г. ШЕВЧЕНКА

У статті автор аналізує окремі аспекти культурно-освітньої діяльності Кременецької гімназії ім. Івана Стешенка, спираючись на матеріали районного товариства «Просвіта» у м. Кременці. Проведений історіографічний аналіз документів свідчить, що заклад був осередком національного життя українців краю, що сприяло активізації історико-краєзнавчого руху на Волині.

Досліджено, що краєзнавчі дослідження провадилися, з одного боку, польськими науково-краєзнавчими товариствами, які користувалися підтримкою академічних установ Польщі, а з іншого, – українськими краєзнавчими осередками, що спиралися на культурно-освітні центри Західної України, зокрема на Наукове товариство ім. Шевченка, «Просвіту», музейні заклади тощо. І певні здобутки краєзнавчого руху на Волині стали можливими значною мірою саме завдяки активній роботі «Просвіти» у Кременці, діячі якої впливали на формування національної свідомості українців.

На основі аналізу джерельної бази дослідницею наводяться факти відкриття Української гімназії імені Івана Стешенка, що почала функціонувати з 1 жовтня 1918 р. та стала осередком національного життя українців краю. На прохання Кременецької «Просвіти» Міністерство присвоїло їй ім'я Івана Стешенка – активного діяча УНР, міністра освіти. Відкриття гімназії стало вагомим подієм у житті краю, оскільки свою діяльність вона розпочала як державна і була єдиною українською середньою школою на весь повіт. Вивчення української мови та історії України у гімназії було обов'язковим. Першим директором цього навчального закладу став Сергій Міляшкевич, а згодом у різні роки діяльності – І. Рей, Кобрин, Л. Концевич.

Кременецька гімназія славилася своїми вихованцями: Улас Самчук, Оксана Лятуринська, Кирило Куцюк-Кочинський, Марія Кавун-Кремінярівська, які стали відомими письменниками. Багато вихованців гімназії відзначилися на ниві українського письменництва, освіти і культури. Автор справедливо вказує і на той факт, що багато гімназистів брали активну участь у подіях 40–50-х рр. ХХ ст. Окремо акцентується увага на керівнику повстанського формування Миколі Медвецькому (псевдо Хрін), який належав до таємної молодіжної організації «Юнак», що виникла у стінах навчального закладу. Відзначається незаперечна роль гімназії у формуванні інтелігенції краю, яка залишила вагомий слід в історії не лише Кременеччини, а й всієї України.

Автор робить висновок, що Українська гімназія імені Івана Стешенка на той час стала центром історико-краєзнавчого руху в регіоні. Не зважаючи на втручання тодішньої системи у наукове життя, перешкоди з боку влади, українська гімназія зробила чимало для національного відродження краю, сприяла утвердженню національної освіти. Матеріали, зосереджені у районному товаристві «Просвіта», сприяють осмисленню своєї історичної спадщини, формуванню національної самосвідомості.

Ключові слова: приватна гімназія, Волинь, товариство «Просвіта», гімназисти, історико-краєзнавчий рух.

**REPRESENTING THE HISTORY OF UKRAINIAN PRIVATE GYMNASIUM
IN THE MATERIALS OF KREMENETS REGIONAL SOCIETY «PROSVITA»
NAMED AFTER T. H. SHEVCHENKO**

In the article the author analyzes some aspects of the cultural and educational activity of Kremenets Gymnasium named after Ivan Steshenko referring to the materials of Kremenets regional society «Prosvita». The conducted analysis shows that the institution became the center of national life of Ukrainians in the region that contributed to the activation of the historical and ethnographic movement in Volyn.

It was investigated that local lore studies were carried out on the one hand by Polish research and ethnographic societies, which used the support of the academic institutions of Poland, and on the other hand - Ukrainian local lore centers based on the cultural and educational centers of Western Ukraine, in particular on the Scientific Society of them. Shevchenko, «Prosvita», museum institutions, etc. And certain achievements of the local lore movement in Volhynia became possible to a large extent due to the active work of Prosvita in Kremenets, whose figures influenced the formation of the national consciousness of Ukrainians.

On the basis of the analysis of the source base of the research, the investigator presents the facts of the opening of the Ukrainian gymnasium named after Ivan Steshenko, which began functioning on October 1, 1918, and became the focal point of the national life of Ukrainians in the region. At the request of Kremenets' Prosvita, the Ministry assigned her the name of Ivan Steshenko, an active figure of the UPR, the Minister of Education. The opening of the gymnasium was a major event in the life of the region, as it began its activity as a state and was the only Ukrainian secondary school in the whole county. Study of the Ukrainian language and history of Ukraine in the gymnasium was mandatory. The first director of this educational institution was Sergey Milyashkevich, and later in different years of activity – I. Rey, Kobrin, L. Kontsevich.

Kremenets Gymnasium was famous for its pets: Ulas Samchuk, Oksana Lyaturinskaya, Cyril Kutsyuk-Kochinsky, Maria Kavun-Kreminyarivska, who became famous writers. Many students of the high school distinguished themselves in the field of Ukrainian writing, education and culture. The author has pointed out the fact that many gymnasium students have been taken an active part in the events of the 40–50's of the twentieth century. The attention has been emphasized on Mykola Medvetsky (pseudo Hrin) as the leader of the rebel formation, who belonged to the secret youth organization «Yunak», which had appeared in an educational establishment. The indisputable role of the gymnasium in forming the intellectuals of the region, which left a significant trace not only in the history of Kremenets but also throughout Ukraine, is noted.

The author concludes that the Ukrainian gymnasium named after Ivan Steshenko at that time became the center of the historical and ethnographic movement in the region. In spite of the interference of the then system in scientific life, obstacles on the part of the authorities, the Ukrainian gymnasium did a lot for the national revival of the region, contributed to the establishment of national education. Materials concentrated in the rayon society "Prosvita", contribute to the understanding of its historical heritage, the formation of national consciousness.

Key words: private gymnasium, Volyn, «Prosvita» society, gymnasium students, historical and local history movement.

У сучасній українській науці є чимало напрацювань, присвячених питанням діяльності навчальних закладів України. Якщо аналізувати це явище, то перед нами постає могутній пласт духовної та матеріальної спадщини нашого народу в контексті світового культурного досвіду. Аналіз досвіду, набутого істориками в контексті оновлення соціально-економічного та культурно-освітнього життя Волині, відкриває нові можливості для активізації науково-пошукової роботи з позицій правди і доказовості, осмислення багатьох реалій сьогодення життя.

Звернення до історико-краєзнавчої тематики сприяло введенню до наукового обігу нових джерел, насамперед на регіональному рівні. Локально-історичні дослідження дають можливість через призму окремого регіону, населеного пункту дослідити явища та процеси, які характерні для України в цілому. Тому, на нашу думку, подальший розвиток сучасного краєзнавства неможливий без осмислення і усвідомлення досвіду минулого. Зрештою, як стверджує академік НАН України, голова правління Співки краєзнавців України П. Тронько, «...поняття «батьківщина», «національна гідність», починається саме із знання рідного краю, історії села чи міста, вулиці, домівки, де людина народилась і виросла, де пройшло її дитинство. Вони передаються з покоління в покоління з молоком матері, мелодією народженої пісні, багатоголоссям рідної мови» [1, с. 6].

Визначальною в цьому процесі є діяльність «Просвіти», що здійснювала вагомий вплив на суспільно-політичні процеси в Західній Україні, в тому числі на Волині. Необхідно підкреслити, що інтелігенція, згуртована навколо «Просвіти», яка виникла у 1868 р. у Львові, намагалася не лише захищати інтереси українського населення, але й послабити колонізаційну та полонізаційну політику польського уряду, сприяла збереженню української мови, ідентичності, державності, національної культури. Краєзнавчі дослідження провадилися, з одного боку, польськими науково-краєзнавчими товариствами, які користувались підтримкою академічних установ Польщі, а з іншого, – українськими краєзнавчими осередками, що спиралися на культурно-освітні центри Західної України, зокрема на Наукове товариство ім. Шевченка, «Просвіту», музейні заклади тощо. І певні здобутки краєзнавчого руху на Волині стали можливими значною мірою саме завдяки активній роботі «Просвіти» у Кременці, діячі якої впливали на формування національної свідомості українців. Й сьогодні товариство «Просвіта» у м. Кременці є важливим культурно-освітнім центром, де зберігається велика кількість історичних документів, експонатів, альбомів та інших матеріалів місцевої історії. Проте історіографічний огляд проблеми дає підстави стверджувати, що історія виникнення і навчально-освітня діяльність гімназії в Кременці комплексно не вивчалися. У науковій літературі дослідники лише фрагментарно досліджували історичні та культурні аспекти функціонування гімназії. Діяльність окремих відомих діячів, які навчалися в гімназії Кременця, частково висвітлена у творчості письменників, наприклад, У. Самчука, О. Лятуринської. Місцевий краєзнавець Г. Чернихівський свого часу також підготував низку матеріалів про випускників гімназії [2; 3; 4]. Проблеми української еліти Волині міжвоєнного періоду ХХ ст., зокрема джерел її становлення, розкриває науковець І. Скакальська [5; 6]. Автор справедливо зазначає, що такими джерелами були «українські родини, освітні заклади..., громадсько-політичні, релігійні та молодіжні організації, національна преса» [5, с. 31].

Відтак, зважаючи на брак досліджень діяльності Кременецької гімназії імені Івана Степенка, ставимо за мету дослідити її внесок у розвиток освіти та культури регіону в 20–30-ті роки ХХ ст., що суттєво сприяло процесу поживлення історико-краєзнавчого руху на Волині.

Кременець на початку ХХ ст. був частиною Волинської губернії, яка перебувала у складі Російської імперії. Внаслідок підписання Ризького мирного договору 1921 р. між поляками та більшовиками Західна Волинь, у тому числі Кременеччина, відійшла до Речі Посполитої. Запроваджувалися польські органи влади та система освіти, навчальні заклади підпорядковувались Міністерству релігійних визнань і публічної освіти. Українську гімназію було позбавлено статусу державного закладу, знято ім'я І. Степенка. Не дивно, що у 1938 р. цей заклад, як джерело національної свідомості, українських визвольних ідей, був закритий [7].

Українська гімназія імені Івана Степенка, що почала функціонувати з 1 жовтня 1918 р., стала осередком національного життя українців краю [5, с. 32]. На прохання Кременецької «Просвіти» Міністерство присвоїло їй ім'я Івана Степенка – активного діяча УНР, міністра освіти. Варто зауважити, що відкриття гімназії стало вагомим подієм у житті краю, оскільки свою діяльність вона розпочала як державна і була єдиною українською середньою школою на весь повіт. Вивчення української мови та історії України у гімназії було обов'язковим. Першим директором цього навчального закладу став Сергій Міляшкевич, а згодом у різні роки діяльності – І. Рей, Кобрин, Л. Концевич. Тут навчалися діти різного соціального походження й різних національностей: українці, росіяни, євреї, чехи, білоруси.

Українська гімназія імені Івана Степенка, що почала функціонувати з 1 жовтня 1918 р., стала осередком національного життя українців краю [5, с. 32]. На прохання Кременецької «Просвіти» Міністерство присвоїло їй ім'я Івана Степенка – активного діяча УНР, міністра освіти. Варто зауважити, що відкриття гімназії стало вагомим подієм у житті краю, оскільки свою діяльність вона розпочала як державна і була єдиною українською середньою школою на весь повіт. Вивчення української мови та історії України у гімназії було обов'язковим. Першим директором цього навчального закладу став Сергій Міляшкевич, а згодом у різні роки діяльності – І. Рей, Кобрин, Л. Концевич. Тут навчалися діти різного соціального походження й різних національностей: українці, росіяни, євреї, чехи, білоруси. Відзначаючи неабияку роль гімназії у поширенні науки, освіти, культури, вихованні поваги до минулого своєї батьківщини, навчально-виховний процес у різні роки забезпечували вчителі гімназії, які відзначалися високим рівнем знань, терпимістю й толерантністю до своїх вихованців.

Гімназія знаходилася в ошатному будинку єврея Бакімера, який винаймала у нього (нині вулиця Б. Харчука). Досить гарною була форма в учениць гімназії – матроски і сині берети, зліва пришита парча з голубого оксамиту, на краях золотий обводок, а всередині золотий герб УКГ. Натомість, хлопці носили шапки з темно-синього оксамиту й синьо-жовтий тризубик у віночку. Була також у гімназистів військова форма, яка складалася із військових сорочок, штанів-галіфе гнило-зеленого кольору. Військової справи навчав учитель з військової частини: влучність стрільби, марширування. Відзначаючи неабияку роль гімназії у поширенні науки, освіти, культури, вихованні поваги до минулого своєї батьківщини, навчально-виховний процес у різні роки забезпечували вчителі

гімназії, які відзначалися високим рівнем знань, терпимістю й толерантністю до своїх вихованців [8].

Латину викладав Луб'янецький, галичанин за походженням, мешкав у Черкавських. Він диктував текст українською мовою, який потрібно було перекласти на латинську. Ось один із курйозних випадків, що трапився під час уроку: «Боріться, боріться за вітчизну і не забувайте...», не завершивши вислів, учень Петрусь Львович додав: за «ковбасу». Так як в гімназії діяли демократичні порядки, то Петрусеви за це нічого не було, учитель не відреагував суворо. Сторожа називали Павел Максимович, за що директор С. Міляшкевич ображався, говорячи «Який Павел Максимович – Павло» [8].

Українську мову та літературу викладала Софія Орловська-Богун, а французьку мову та літературу – мадам Ансельм (за походженням росіянка), географію – Скібінецький Лука Данилович, історію – Шафлярський, Гольберг, богослов'я – Кошель, математику – Мانتиса (прізвисько). Окремо можна згадати вчителя польської мови Полегора, який, за свідченням гімназистів, був «маленький й занедбаний», але водночас досить талановитий. Він писав вірші, гарно декламував, любив поезію Ю. Словацького [8].

Кременецька гімназія славилася своїми вихованцями. Назвемо хоча б таких, як Улас Самчук, Оксана Лятуринська, Кирило Куцок-Кочинський, Марія Кавун-Кремінярівська, які стали відомими письменниками. Зокрема, натуральне свідоцтво Оксани Лятуринської свідчить про її навчання в Крем'янецькій приватній українській гімназії імені Івана Степенка, де вона закінчила п'ять класів. Ймовірно, тут Оксана Лятуринська здійснила перші поетичні спроби, друковані в гімназійному альманасі «Юнацтво», що виходив на початку 1920-х рр. під редакцією Уласа Самчука. Улас Самчук упродовж 1920–1927 рр. був учнем української гімназії. Тут діяв літературний гурток «Юнацтво», до якого він входив і був активним дописувачем. Гуртківці видавали рукописний гімназійний альманах з однойменною назвою. В ньому У. Самчук публікував свої перші твори. У 1922 р. у журналі «Юнацтво» автор опублікував вірш «Не любити не можу свою я країну...» [9, с. 27–29].

Випускники Крем'янецької української гімназії добре прислужилися на ниві українського письменництва, освіти, культури. Багатьох із них переслідувала і польська окупаційна влада, і радянська. Безпідставно на різні роки ув'язнення та заслання були засуджені Марія Цимбалюк-Кавун, Олекса Волошин, брати Сергій та Петро Кондративи, низка інших. Зокрема, Оленка Котович і Ліза Оболенчик загинули у 1941 р. у львівській тюрмі. Чимало колишніх гімназистів полягли у борні з німецьким фашизмом, серед них брати Ярослав і Ярополк Вітенки. Батька гімназистки Ніни Юхнівської, який був священиком, в Молотькові німці обкрутили дротом і спалили [8].

Олексій Арабський (1916 р. н. з с. Великі Кузьківці, син священика) брав участь у похідних групах на схід України, де й загинув від руки комуніста. Наталка Івашенюк теж була учасницею походу на схід України, пізніше перебралася за кордон [8].

Микола Медвецький (псевдо Хрін) у 40–50-х рр. ХХ ст. очолював повстанське формування. У 1925 р. став учнем Кременецької української гімназії – єдиного українського навчального закладу у повіті. Брати Микола та Михайло Медвецькі належали до таємної молодіжної організації «Юнак», яка винила на початку 30-х років у стінах гімназії. До неї входило кілька десятків учнів-старшокласників. Керівником організації був її вихованець, на той час студент Львівського

університету Степан Пшенишний, а політвиховником – відомий діяч «Просвіти» Роман Бжеський. Після доносу провокатора організація була викрита й розпочались арешти. За вироком окружного суду, шістьох найактивніших діячів організації було засуджено до різних термінів ув'язнення. Микола Медвецький 2,5 роки перебував у Кременецькій тюрмі, що знаходилася на Лубенській рогатці (нині тут профтехліцей). Йому і Петрові Львовичу перед арештом пощастило здати матуру. Відбувши ув'язнення, 25-річний М. Медвецький стає студентом богословського факультету Варшавського університету. З початку німецько-радянської війни він повернувся до Кременця, де й довідався про трагічну долю сотень кременчан, замордованих енкаведистами наприкінці червня 1941 р. Глибоко вразила Миколу трагічна загибель товариша-гімназиста Юрія Козубського, з яким ділив кусень хліба у тюрмі, де був також ув'язнений за приналежність до «Юнака» [3]. Для захисту українського населення була сформована українська поліція, яку й очолив Микола Медвецький [2]. 23 лютого 1943 р. в обідню пору у Кременці трапилася трагедія, коли були заарештовані Петро і Ганна Розчинські, Юрій Черкавський, Йосип Жиглевич, Павло Горячий, разом усіх – десять чоловік. Під вечір цього ж дня вони були розстріляні у Кременецькій тюрмі [10, с. 64–65].

Отже, Українська гімназія імені Івана Степенка стала центром історико-краєзнавчого руху в регіоні. Не зважаючи на втручання тодішньої системи у наукове життя, перешкоди з боку влади, українська гімназія зробила чимало для національного відродження краю, сприяла утвердженню національної освіти. Матеріали, зосереджені у районному товаристві «Просвіта», сприяють осмисленню історичної спадщини, формуванню національної самосвідомості. Фотоальбом Олени Котович є цінним джерелом для аналізу діяльності цього осередку науки, культури, освіти, її гімназійного та викладацького складу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Тронько П. Т. Краєзнавство у відродженні духовності та культури : Досвід. Проблеми. Перспективи. Київ : Рідний край, 1994. 108 с.
2. Чернихівський Г. Кременеччина від давнини до сучасності. Кременець, 1999. С. 143–153.
3. Чернихівський Г. Портрети пером: статті, есе, рецензії. Книга 3. Кременець – Тернопіль, 2008. С. 22–23.
4. Чернихівський Г. Портрети пером: статті, есе, рецензії. Кременець, 2001. 307 с. С. 31.
5. Скакальська І. Українська еліта Волині першої половини ХХ ст. : нариси життя та діяльності : монографія. Тернопіль : Астон, 2012. 180 с.
6. Скакальська І. Б. Краєзнавчий довідник. Українська еліта Кременеччини міжвоєнного періоду ХХ ст. Кременець : ВЦ КОГП, 2012. 46 с.
7. Тернопільський енциклопедичний словник. Тернопіль : Збруч, 2005. Т. 2. С. 225.
8. Матеріали із фотоальбому Олени Котович / Кременецьке районне товариство «Просвіта» ім. Т. Г. Шевченка
9. Краєзнавчий довідник. Українська еліта Кременеччини міжвоєнного періоду ХХ ст. / автор-упорядник І. Скакальська. Кременець : ВЦ КОГП, 2012. 48 с.
10. Станіславів-Макух Ю. Ліс приймає повстанців. Міннеаполіс, 1997. С. 64–65.

REFERENCES

1. Tronko, P. T. (1994). Kraieznavstvo u vidrodzhenni dukhovnosti ta kultury : Dosvid. Problemy. Perspektyvy. Kyiv : Ridnyi kraj [in Ukrainian].
2. Chernykhivskyi, H. (1999). Kremenettyna vid davnyny do sutasnosti. Kremenets [in Ukrainian].
3. Chernykhivskyi, H. (2008). Portrety perom : statti, ese, retsenzii. Knyha 3. Kremenets – Ternopil, 22–23. [in Ukrainian].
4. Chernykhivskyi, H. (2001). Portrety perom : statti, ese, retsenzii. Kremenets, 307 [in Ukrainian].
5. Skakalska, I. (2012). Ukrainska elita Volyni pershoi polovyny XX th : narysy zhyttia ta diialnosti. Ternopil [in Ukrainian].
6. Skakalska, I. (2012). Kraieznavtyi dovidnyk. Ukrainska elita Kremenettyny mizhvoiennoho periodu XX st. Kremenets : VTs KOHPI, 46 [in Ukrainian].
7. Ternopilskyi entsyklopedytnyi slovnyk (2005). Ternopil : Zbrut, Vol. 2. 225 [in Ukrainian].
8. Materialy iz fotoalbomu Oleny Kotovyt. Kremenetske raionne tovarystvo «Prosvita» im. T. H. Shevtenka [in Ukrainian].
9. Skakalska, I. (2012). Kraieznavtyi dovidnyk. Ukrainska elita Kremenettyny mizhvoiennoho periodu XX th. Kremenets : VTs KOHPI [in Ukrainian].
10. Stanyslaviv-Makukh, Yu. (1997). Lis pryimaie povstantsiv. Minneapolis, P. 64–65.

galya_senk.@ukr.net

Рецензент: д. і. н., проф. Стронський Г. Й.

МОДЕРНІ ВИКЛИКИ І ТРАДИЦІЇ У ВИХОВАННІ ТА НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ НА СПАДЩИНІ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ МІСТА КРЕМЕНЦЯ МІЖВОЄННОГО ПЕРІОДУ ХХ ст.

Історія шкільництва багата неординарними прикладами навчання і виховання, відповідно кращі практики чи їх елементи можна використовувати у сьогоденні. Авторка на основі архівних матеріалів висвітлює особливості функціонування навчальних закладів у м. Кременець у 1920–1930-х роках.

У статті представлено результати дослідження щодо особливостей навчальної діяльності гімназій Кременеччини початку ХХ ст. крізь призму сучасних змін у руслі модернізації освіти. Простежено функціонування гімназій Кременця; визначено їх роль у формуванні інтелігенції краю; виокремлено компоненти, які мали вплив на якість навчання у гімназіях та які можуть бути використані сучасними освітянами.

Дослідження гімназій Кременця першої половини ХХ ст., з одного боку, дозволяє розглянути особливості розвитку середніх навчальних закладів, з іншого – дає ключ до розуміння, в яких умовах відбувалося формування інтелігенції краю. Аналіз історії діяльності гімназій різних типів дозволить використати уроки минулого в теперішніх реаліях, при подальших змінах у національній системі освіти.

На основі архівних матеріалів, результатів проведеного дослідження вчена акцентує увагу на одному із провідних напрямів виховання в гімназії – патріотичному. В гімназії щорічно вшановували пам'ять видатних діячів України. На початку 1920-х рр. тут діяв літературний гурток «Юнацтво», до нього входив і був активним дописувачем один з найвідоміших випускників цього закладу, визначний письменник – Улас Самчук. Гуртківці видавали рукописний гімназійний альманах з однойменною назвою. Вчителі та учні старших класів гімназії, на прохання повітового староства, створили добровільну дружину для охорони громадського порядку в місті. Такі заходи гуртували дітей, дозволяли формувати у них самостійність у поглядах і дисципліну.

Дослідницею розглянуто діяльність освітніх закладів та виокремлено важливі компоненти, які впливали на якість навчання. Проаналізовано особливості системи навчання у міжвоєнний період крізь призму сучасних реформ освіти в Україні.

Ключові слова: освіта, навчання, виховання, гімназія, ліцей, Кременець, модернізація університетської освіти в Україні.

MODERN CHALLENGES AND TRADITIONS IN STUDENTS' UPBRINGING AND EDUCATION IN THE HERITAGE OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE TOWN OF KREMENETS DURING THE INTERWAR PERIOD OF THE XX CENTURY

The history of the school is rich in unusual examples of education and upbringing, so the best practices or elements of them can be used in the present. The author, on the basis of archival materials, highlights the peculiarities of the functioning of educational institutions in Kremenz in the 1920–1930 s.

The article presents the results of the study on the peculiarities of the educational activities of the Kremenets high schools at the beginning of the 20th century. through the prism of modern changes in the modernization of education. The functioning of the gymnasium Kremenets is traced; their role in shaping the intellectuals of the region is determined; The components that influenced the quality of studying in high schools and which can be used by modern educators are singled out.

The study of the Kremenets Gymnasium in the first half of the 20th century, on the one hand, allows us to consider the peculiarities of the development of secondary schools, on the other hand, provides a key to understanding in what conditions the formation of the intellectuals of the region took place. An analysis of the history of the activity of gymnasiums of different types will allow us to use the lessons of the past in present realities, with further changes in the national education system.

On the basis of archival materials, the results of the research conducted by the scientist focuses on one of the leading directions of education in the gymnasium – patriotic. At the gymnasium, the memory of prominent figures of Ukraine was celebrated annually. In the early 1920's there was a literary circle "Youth", which included and was an active contributor, one of the most well-known graduates of this institution, and a prominent writer, Ulas Samchuk. Hurtkivtsi issued a handwritten gymnasium almanac with the same name. Teachers and students of high school gymnasia, at the request of county parish, created a voluntary wife for the protection of public order in the city. Such events grouped children, allowed them to form their independence in the views and discipline.

The researcher examines the activities of educational institutions and highlights important components that have influenced the quality of education. The peculiarities of the educational system in the interwar period through the prism of modern educational reforms in Ukraine are analyzed.

Key words: education, training, breeding, gymnasium, lyceum, Kremenetz, modernization of the university education in the Ukraine.

Для успішного реформування системи сучасної освіти має бути органічне поєднання освітньої спадщини минулого та теперішніх досягнень педагогічної науки, зв'язок її з вітчизняною історією і педагогічним досвідом. Дослідження гімназій Кременця першої половини ХХ ст., з одного боку, дозволяє розглянути особливості розвитку середніх навчальних закладів, з іншого – дає ключ до розуміння, в яких умовах відбувалося формування інтелігенції краю. Аналіз історії діяльності гімназій різних типів дозволить використати уроки минулого в теперішніх реаліях, при подальших змінах у національній системі освіти. Адже всі нововведення мають базуватися на певних підвалинах та досвіді минулого.

Метою статті є дослідження особливостей навчальної діяльності гімназій Кременеччини початку ХХ ст. крізь призму сучасних змін у руслі модернізації освіти. Поставлені такі дослідницькі завдання: простежити функціонування гімназій Кременця; визначити їхню роль у формуванні інтелігенції краю; виокремити компоненти, які мали вплив на якість навчання у гімназіях та які можуть бути використані сучасними освітянами.

Для сучасної української історіографії характерний інтерес до окремих аспектів діяльності навчальних закладів першої половини ХХ століття. Проте історіографічний огляд проблеми дає підстави для висновку про те, що моделі освітньої діяльності гімназій у Кременці комплексно не вивчалися. У науковій літературі наявні дослідження окремих аспектів функціонування гімназій.

Достатньо висвітлена в літературі діяльність окремих відомих випускників, які навчалися в гімназіях Кременця, наприклад, У. Самчука, О. Лятуринської. Краєзнавець Г. Чернихівський частково висвітлив функціонування навчальних закладів міста. Дослідження Н. Оболончик присвячене Кременецькому ліцею ХХ ст. і відповідно – гімназії ім. Т. Чацького.

У міжвоєнний період функціонували та вартують уваги окремі навчальні заклади Кременця. Ці освітні установи відчутно посилювали вже існуючу ланку освіти – педагогічну; доповнювали відсутні – економіко-комерційну, музичного мистецтва; пом'якшували наслідки обмежень доступу до освіти певних категорій молоді. Таким чином, головними функціями навчальних закладів міжвоєнного Кременця стали, насамперед, підготовка освічених молодих людей та пом'якшення соціальних проблем у суспільстві.

Важливо підкреслити те, що Кременець у зазначений час був одним із освітніх центрів Волині. У місті діяли навчальні заклади, які хоча й спрямовували свою освітню діяльність у відповідності до ідеології правлячих кіл на Волині (з 1795 р. – Російська імперія; з 1917–1920 рр. українська влада; з 1921р. – Польща), але навчали населення.

Кременець на початку ХХ ст. належав Волинській губернії, яка була в складі Російської імперії. Звісно, що всі органи державної влади, також система освіти, що діяли в імперії, поширювались і на Волинь. Проте під час української революції 1917–1921 рр. ситуація змінилася і стало можливим відкриття української гімназії, згодом перетвореної у заклад ім. Івана Степенка. У травні 1918 р. у м. Кременці на зборах жителів міста прийнято рішення про відкриття гімназії нового типу. На зборах були присутні Голова земської управи Б. Козубський, член земської управи з відділу народної освіти С. Коваль [1, арк. 4]. Міністерство народної освіти УНР погодилося на відкриття в Кременці 1 жовтня 1918 р. державної української гімназії [2, арк. 2]. На підставі прохання Кременецької «Просвіти» Міністерство дозволило присвоїти їй ім'я одного із активних діячів УНР, міністра освіти Івана Степенка [1, арк. 38]. Необхідно підкреслити, що відкриття гімназії стало неординарною подією у житті краю, адже у місті не було жодного середнього навчального закладу із рідною мовою навчання. У гімназії стало обов'язковим вивчення української мови та історії України [3, арк. 10].

У результаті підписання Ризького мирного договору 1921 р. між поляками і більшовиками, Західна Волинь, у тому числі Кременеччина, відійшла до Польщі. Запроваджувались польські органи влади та система освіти, навчальні заклади підпорядковувалися Міністерству релігійних визнань і публічної освіти. Українську гімназію було позбавлено статусу державного закладу, знято ім'я Івана Степенка. Якщо у перші роки польської влади свідоцтва учнів видавались двома мовами – польською й українською, то згодом лише польською. Однак, не зважаючи на різні утиски, перешкоди з боку влади, українська гімназія зробила чимало для національного відродження краю.

Вчителі гімназії були одними із засновників вчительського союзу в м. Кременці [2, арк. 44]. Цей союз на своїх з'їздах піднімав питання, пов'язані з дидактикою [3, арк. 14]. В гімназії була створена лекційна комісія. Її члени, на прохання «Просвіти», неодноразово організували курси українознавства, які відвідували не лише учнів, але й дорослі жителі міста [2, арк. 58]. У вихідні дні

читались лекції для громадськості з проблем політичного становища в Україні та світі [3, арк. 32].

Для того щоб покращити своє матеріальне становище, гімназія зверталася до громадських організацій. Відповідно, був позитивний результат такої взаємодії. Наприклад, є ствердна відповідь від 24 листопада 1918 р., на звернення директора до «Просвіти» з проханням позичити книги для гімназистів, зокрема «Історію України-Руси» М. Грушевського [2, арк. 42]. Кременецький повітовий союз Кооперативів на Волині звернувся до директора гімназії в справі можливого заснування при навчальному закладі гімназійного кооперативу, а також читання лекцій з основ господарства й економіки [4, арк. 10]. Така співпраця була важливою, оскільки до гімназії приймалися діти різного соціального походження. Кількість учнів у класах становила 20-27 чоловік, були й паралельні класи. Навчання було платне, але для дітей із бідних родин робились винятки. Прикладом цього є заява від 2 грудня 1918 р. на ім'я директора гімназії від Оксани Лятуринської (відомої письменниці) про звільнення від оплати за навчання через скрутне матеріальне становище сім'ї [5, арк. 14].

Стосовно форм організації навчального процесу, то тут діяла класно-урочна система занять. Важливо, що після уроків учні могли відвідувати гуртки. Учніське навантаження становило 30 годин на тиждень [3, арк. 24]. УВ гімназії викладалися такі предмети, як українська мова, зарубіжна література, історія, алгебра, геометрія, фізика, хімія, латинська, французька і польська мови, релігія, співи [6, арк. 7], у старших класах – українська, російська, німецька, французька, латинська мови, математика, фізика, хімія, природознавство, географія, історія, політична економія, законодавство, філософія, гімнастика, співи та релігія. Щодо останньої, то її вивчали лише православні, а гімназисти іншого віросповідання звільнялись від уроку [3, арк. 24]. Цей перелік свідчить, що в гімназії переважала класична гуманітарна освіта.

Одним із провідних напрямів виховання в гімназії був патріотичний. Тут щорічно вшановували пам'ять видатних діячів України. На початку 1920-х рр. діяв літературний гурток «Юнацтво», до нього входив і був активним дописувачем, один із найвідоміших випускників цього закладу, визначний письменник – Улас Самчук. Гуртківці видавали рукописний гімназійний альманах з однойменною назвою [4, арк. 15]. Вчителі та учні старших класів гімназії, на прохання повітового староства, створили добровільну дружину для охорони громадського порядку в місті [3, арк. 25]. Такі заходи гуртували дітей, дозволяли формувати у них самостійність у поглядах і дисципліну.

У сучасному суспільстві сформоване неоднозначне ставлення до діяльності батьківських комітетів у школах. Батьківський комітет в українській гімназії було створено 6 липня 1918 р. Мета діяльності якого – це зближення сім'ї і школи для спільного виховання дітей [7, арк. 1]. До складу комітету входили: батьки учнів, директор гімназії, делегат від педагогічної ради гімназії. До компетенції комітету належали: матеріальна підтримка гімназії через пошук і залучення коштів для купівлі літератури, проведення концертів [7, арк. 3]. Таким чином було закладено основу для взаємодії батьків із навчальним закладом. Співробітництво з батьками полягало теж у їх оцінці якостей навчального процесу та рівня освіченості їхніх дітей, а це був показник діяльності гімназії та довіри до закладу.

Ще одним новаторським закладом освіти на теренах Волині, який відігравав значну роль у навчанні молоді краю, була гімназія ім. Т. Чацького, відкрита у квітні 1922 р. [8]. Вона входила в структуру Кременецького ліцею.

У навчальний план гімназії імені Т. Чацького були включені такі дисципліни, як релігія, польська і латинська мови (обов'язково), німецька чи французька мови (на вибір), історія, географія, математика (з поділом на арифметику, алгебру, геометрію, тригонометрію), фізика, хімія, природознавство, вступ до філософії, письмо, малювання, співи, трудове навчання, гімнастика, фізичне виховання, українська мова [9, арк. 11]. Підбір предметів сприяв всебічному розвитку особистості та формуванню практичних компетентностей.

Гімназія ім. Чацького працювала за дальтон-планом. Дальтон-план – це система організації освітньої роботи в школі, заснована на принципі індивідуального навчання. Діти самостійно опрацьовували матеріал, готували письмові роботи, а до викладачів зверталися лише за консультацією. Після вивчення якогось предмета учні складали іспит [9, арк. 98]. Тобто акцент робився на самоосвіту під керівництвом вчителя. У гімназії ім. Т. Чацького розвинутою була екскурсійна діяльність. Вона, насамперед, була спрямована на вивчення свого краю. Графік екскурсій гімназії Т. Чацького на 1937-1938 н. р. передбачав, наприклад, поїздки за маршрутом: Кременець – Львів – Дрогобич – Борислав – Стрий – Станіслав – Ворохта – Галич. Інший маршрут – Збараж – Олесько – Броди [10, арк. 54].

У червні 1934 р. в гімназії почало працювати молодіжне об'єднання під назвою «Учнівський гурток». До нього ввійшло 60 учнів, керівництво здійснював директор гімназії К. Кочлер. Робота гуртка полягала в організації різноманітних виставок, творчих вечорів, концертів та екскурсій [11, с. 109]. Важливо, щоб у позанавчальний час залучати учнів до різної діяльності за інтересами, щоб уникнути негативних явищ у молодіжному середовищі.

Діяльність гімназії пропагувалась у журналі «Nasz Widnokrasc», який виходив у друкарні ліцею в 1925–1936 рр. [12]. Окремо велася хроніка Кременецького ліцею, в якій фіксувалися практично всі події з життя закладу, його учнів і викладачів. Отже, промоція закладу є важливою, також це розуміли і в міжвоєнний час.

Навчальні заклади Кременця мали значний вплив на розвиток освіти краю, формуючи освічену, духовно багату, працювиту і гуманну особистість. Теж варто зауважити, що вони забезпечували освітні запити національних меншин. Отже, можемо стверджувати, що українська гімназія, попри матеріальну скруту і складність політичної ситуації, бездержавності, відігравала вагомую роль у громадському та культурному житті Кременця. Найвищими пріоритетами її діяльності були українська ідея, захист національних інтересів і, безумовно, можливість простим селянським дітям здобувати освіту. Випускники гімназії були активними учасниками національно-визвольних змагань українців у роки Другої світової війни.

В діяльності української гімназії варто запозичити таке: акцентування уваги виховної системи на патріотичному вихованні молоді особи; сприяння вивченню учнями значної кількості іноземних мов; активну співпрацю з різними громадськими організаціями; участь гімназистів і викладачів у підтриманні громадського порядку в місті; розвинена співпраця гімназії з батьками тощо.

Гімназія ім. Т. Чацького пропонує приклад організації самостійної роботи учня чи студента. Особливо це є актуальним, оскільки в сучасних вишах значна кількість годин відводиться для самостійного опрацювання тем. Дослідження діяльності гімназій не вичерпує всіх аспектів освітніх традицій краю. На нашу думку, необхідний подальший пошук і вивчення матеріалів діяльності інших навчальних закладів, що функціонували на Волині, з метою поширення їхнього досвіду серед сучасних педагогів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Держархів Тернопільської області, ф. 351., оп.1., спр. 2.
2. Там само, спр. 16.
3. Там само, спр. 1.
4. Там само, спр. 51.
5. Там само, спр. 14.
6. Там само, спр. 4.
7. Там само, спр. 11.
8. Держархів Тернопільської області, ф.228., оп.1, спр. 1.
9. Там само, спр. 21.
10. Там само, спр. 28.
11. Оболончик Н. Г. Кременецький ліцей в системі освіти Другої Речі Посполитої : дис. ... канд. іст. наук : 07.00.01. Луцьк, 2006. С. 109.
12. «Nasz Widnokrasc» 1925. № 1.

REFERENCES

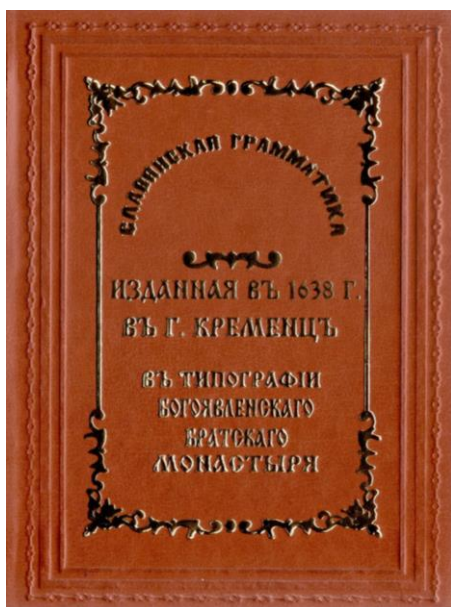
1. Derzharkhiv Ternopilskoi oblasti, f. 351., op.1., spr. 2.
2. Tam samo, spr. 16.
3. Tam samo, spr. 1.
4. Tam samo, spr. 51.
5. Tam samo, spr. 14.
6. Tam samo, spr. 4.
7. Tam samo, spr. 11.
8. Derzharkhiv Ternopilskoi oblasti, f.228., op.1, spr. 1.
9. Tam samo, spr. 21.
10. Tam samo, spr. 28.
11. Obolonchik N. H. Kremenetskyi litsei v systemi osvity Druhoi Rechi Pospolytoi : dys. ... kand. ist. nauk : 07.00.01. Lutsk, 2006. S. 109. [in Ukrainian].
12. «Nasz Widnokrasc» (1925). № 1.

irunas@ukr.net

Рецензент: д. пед. н., проф. Бенера В. Є.



КРЕМЕНЕЦЬКІЙ «ГРАМАТИЦІ» – 380!



Було це 1638 року, коли в нашому місті вийшла друком книга, що стала видатною бібліографічною цінністю історико-культурного значення. Повна назва видання – «Словенская грамматика, изданная въ 1638 г. въ г. Кременецъ въ типографіи Богоявленскаго Братскаго монастыря», а відоме воно під лаконічною назвою «Кременецька граматика». З ініціативи ректорату академії були розроблені заходи з відзначення 380-річчя виходу у світ цієї книги, серед яких – перевидання «Граматики» та Всеукраїнські наукові читання «Кременецька граматика (1638 р.) в контексті освітньо-культурного розвитку України другої половини XVI – першої половини XVII ст.».

Реалізація згаданих заходів збіглась у часі: на Всеукраїнських читаннях, приурочених 380-річчю «Кременецької грамматики», були презентовані перші примірники перевиданої раритетної книги. Оновлена «Грамматика» – це фототипічне видання пам'ятки української культури й освіти XVII століття. Йдеться про посібник для студентів – слухачів Братської школи. Оригінали перевиданого першоджерела знаходяться в Національному музеї ім. Андрея Шептицького (Львів) і в Національній бібліотеці України ім. В. І. Вернадського (Київ). Книга перевидана за рішенням вченої ради Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка та вченої ради Національної бібліотеки України ім. В. І. Вернадського.

За реалізацію проекту виступила робоча група у складі науковців кафедри української філології і суспільних дисциплін, доцентів Олега Василишина, Інни Волянчук, Ірини Комінярської, Лілії Невідомської, Олени Пасічник і Володимира Собчука. Над проектом працювала редакційна колегія у складі доктора педагогічних наук, проректора з наукової роботи, професора Валентини Бенери, доктора філологічних наук, професора Житомирського державного університету імені Івана Франка Віктора Мойсієнка, доктора філологічних наук, директора Інституту української мови НАН України Павла Гриценка, доктора філологічних наук, професора Львівського національного університету імені Івана Франка Володимира Івашківа, доктора філологічних наук, професора Тернопільського національного університету ім. Володимира Гнатюка Тетяни Вільчинської, кандидатів філологічних наук, доцентів нашої академії Лілії Невідомської й Олега

Василишина, кандидата історичних наук, завідувача відділу стародруків і рідкісних видань НБУ ім. В. І. Вернадського Наталії Бондар.

Видання рецензували доктори філологічних наук, професори Петро Білоусенко (Інститут української мови НАН України), Богдана Криса (Львівський НУ ім. Івана Франка), Марія Скаб (Чернівецький НУ ім. Юрія Федьковича). Книга побачила світ у видавництві «Місіонер» (Львівська область).

«Кременецька граматики» у своєму оновленому образі знову прийшла до читача завдяки спільним зусиллям колективів нашої академії, Національного музею ім. Андрея Шептицького, Національної бібліотеки України ім. В. І. Вернадського та Кременецької міської ради, а також львівського мецената Віталія Ломаковича.

Під час презентації видання було відзначено: «Із нагоди 380-ліття з часу появи кременецької «Граматики» (1638 р.) втілено в життя ідею її перевидання. Незаперечним є внесок у цю справу всіх тих, хто опікувався підготовкою цієї праці до передрукування. Насамперед висловлюємо вдячність директорам і науковим працівникам Національного музею ім. Андрея Шептицького у Львові та Національної бібліотеки України ім. В. І. Вернадського в Києві, які надали цей раритет для наукового опрацювання і своїми консультаціями уможливили його фототипічне перевидання».

Завідувач відділу НБУ ім. В. І. Вернадського Наталія Бондар у передмові дає фахову характеристику виданню та повідомляє: «Нині відомі п'ять примірників «Граматики»: два з них зберігаються в Україні (Національна бібліотека України ім. В. І. Вернадського в Києві та Національний музей ім. Андрея Шептицького у Львові), а решта три – в Росії (Російська державна бібліотека, Державний історичний музей і Російський державний архів давніх актів)».

Доктор філологічних наук, професор Житомирського державного університету ім. Івана Франка Віктор Мойсієнко пише у післяслові: «Освічені русини-українці розуміли роль ученості в суспільстві, намагалися дати належну освіту своїм дітям ... Для потреб шкільного навчання необхідні були підручники. Грамотність на той час ототожнювалася з «граматикою». Звідси – незаперечне практичне значення «Кременецької граматики» для тогочасних шкіл.

Історичні та культурно-духовні аспекти, науково-методичні, освітні та практично-дидактичні виміри стародруку та його перевидання аналізували фахівці-дослідники багатьох науково-освітніх інституцій України на Всеукраїнських наукових читаннях «Кременецька граматики (1638 р.) в контексті освітньо-культурного розвитку України другої половини XVI – першої половини XVII ст.», що проходили в читальному залі історико-архітектурного комплексу нашої академії. Функції модератора Читань виконував завідувач кафедри української філології та суспільних дисциплін, доцент Олег Василишин, який підкреслив роль «Кременецької граматики» у розвитку національної словесності в регіоні, висвітлив особливості наукових пошуків і зміст організаційних заходів з підготовки перевидання цієї раритетної книги.

Від імені кременчан науковців України вітала секретар Кременецької міської ради Галина Мельник. У виступі кандидата історичних наук, доцента академії Володимира Собчука наголошено на наступні культурно-освітні ювілеї міста і краю (відкриття першої школи на Волині, заснування Волинського ліцею та Української гімназії тощо) та показано динаміку освітніх процесів, культурно-історичний та географічний портрет Кременця. Це стало пропедевтикою до

наукової дискусії, розпочатої доктором філологічних наук, професором Катериною Городенською (Інститут літератури ім. Тараса Шевченка НАН України) доповіддю «Кременецька граматика 1638 року і сучасні граматики: погляд крізь століття». Продовжив дискусію доктор філологічних наук, професор Житомирського державного університету ім. Івана Франка Віктор Мойсієнко темою «Роль Кременецького культурного осередку у формуванні староукраїнської літературної писемної мови». Науковці Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка, доктор філологічних наук, професор Тетяна Вільчинська і кандидат наук із соціальних комунікацій, доцент Олександр Вільчинський характеризували «Тенденції мовного розвитку та книгодрукування в Україні XVII ст.». Цікавим, корисним та інформаційно насиченим був виступ кандидата історичних наук, завідувача відділу стародруків і рідкісних видань НБУ ім. В. І. Вернадського Наталії Бондар «Видання та примірники Кременецької «Граматики» 1638 р.».

До програми першого наукового засідання Читань увійшли науково-аналітичні дослідження доктора філологічних наук, професора Львівського НУ ім. Івана Франка Богдани Криси («Кременецька граматика в контексті українських гуманістичних студій кінця XVI – XVII ст.»), докторів філологічних наук, професорів Чернівецького НУ ім. Юрія Федьковича Мар'яна Скаба («Відображення особливостей зверненої мови в Кременецькій граматиці») та Марії Скаб («Церковнослов'янська мова в контексті українського національного відродження»), доктора педагогічних наук, професора ТНПУ ім. Володимира Гнатюка Елеонори Палихатої («Лінгвістична освіта у братських школах другої половини XVI – першої половини XVII ст.») і доктора філологічних наук, професора Львівського НУ ім. Івана Франка Зоряни Купчинської («Ойконімний ландшафт Кременеччини XVII ст.»).

Друга частина Читань проходила у форматі круглого столу, де науковці зосередились на трьох тематичних проблемах: періоди розвитку української літературної мови, суспільно-історичні чинники повернення українських книжників до церковнослов'янської мови, актуальні проблеми історіографічного дослідження Кременецької граматики. Першою розпочала розмову кандидат філологічних наук, доцент Житомирського ДУ ім. Івана Франка Леся Литвинчук-Ящук, яку зацікавила «Кременецька актова книга 1578 р. – важливе джерело староукраїнської літературної мови». Продовженням теми став виступ її колеги, доцента Галини Гримашевич, яка конкретизувала проблематику питанням «Прислівникова система Кременецької актової книги 1578 р.». Активно працювали за круглим столом і наші науковці. Доцент кафедри української філології та суспільних дисциплін Лілія Невідомська розкрила «Роль церковнослов'янської мови в релігійній сфері на різних етапах історичного розвитку України». Цю тему вона досліджувала спільно з доцентом ТНПУ імені Володимира Гнатюка Стефанією Лісняк. Член кафедри іноземних мов та методики їх викладання Ольга Микуляк характеризувала процес «Дослідження Кременецької граматики в українському мовознавстві», що було підготовлене у співпраці з доцентом кафедри української філології та суспільних дисциплін Інною Воляннюк.

Програма круглого столу включала виступи доцентів Львівського національного університету імені Івана Франка Уляни Добасевич («Екстралінгвальні чинники у мовотворчих процесах XVI – першої половини

XVII ст.») і Тетяни Висоцької («Засоби зв'язку в українських барокових проповідях»), доцента Прикарпатського НУ ім. Василя Стефаника Марії Брус («Найменування жінок у граматичних працях XVII ст.: відмінювання та словотворення»), доцентів ТНПУ ім. Володимира Гнатюка Володимира Буди («Старослов'янізми в мові роману Костянтина Басенка «Початок»»), Галини Панчук («Особливості прикметників у збірці повчань Кирила Транквіліона-Ставровецького «Перло многоцінне»»), Галини Бачинської та кандидата філологічних наук Оксани Вербовецької («Граматичні категорії «імен» у Кременецькій граматиці»).

«Кременецьку граматику» перевидано, раритетне видання надіслано у вітчизняні наукові бібліотеки та заклади вищої освіти. Всеукраїнські читання проведено – зроблено початок доброї справи повернення із забуття однієї з вагомих пам'яток української духовної культури. І тим самим відкрито шлях до нових наукових досліджень.

ВОЛИНСЬКА СТОРІНКА В ІСТОРІОГРАФІЇ

Волинську сторінку в історіографії спільно читали й аналізували українські та польські історики на Міжнародній науковій конференції «Волинь в українській, польській і світовій історіографії», що проходила в Кременецькій гуманітарно-педагогічній академії ім. Тараса Шевченка. Співorganizаторами Міжнародного наукового форуму виступили гуманітарний факультет Вармінсько-Мазурського університету, Відділення Польського історичного товариства в Ольштині, науково-педагогічні працівники гуманітарного факультету академії-господаря та Кременецька міська рада.

Польський партнер, Вармінсько-Мазурський університет, заснований наприкінці минулого століття шляхом злиття трьох вищих закладів освіти: Аграрного університету, Педагогічного коледжу та Богословського інституту. З моменту свого створення Університет інтенсивно розвивається, розширюється та модернізується його дидактична і наукова база. Здійснено оснащення сучасним науково-дослідницьким і навчально-методичним обладнанням. Нині на його 17 факультетах навчаються понад 20 тисяч студентів і магістрантів, 1,2 тисячі аспірантів і 600 докторантів. Гуманітарний факультет, науково-педагогічні працівники якого брали активну участь у підготовці та роботі конференції, готує фахівців з історії та міжнародних відносин, філософії, полоністики, слов'яністики, англійської та німецької філології, соціально-комунікаційних технологій і журналістики. Тут же, в Ольштині, діє Відділення Польського історичного товариства, яке було засноване в 1948 році як об'єднання істориків і любителів історії з метою поглибленого вивчення та поширення історичних знань серед населення краю. Товариством постійно проводяться конгреси польських істориків під гаслом «Повернення до джерел». У рамках Конгресу діє студентська секція. В

даний час Відділення нараховує майже 150 членів: науковців, фахівців різних поколінь і широкого спектру науково-дослідницьких інтересів.

Робота міжнародної наукової конференції розпочалась із вітального слова ректора академії, професора Афанасія Ломаковича. У своєму виступі він дав характеристику Кременеччини як освітянського регіону, і проілюстрував це історичною конкретикою в аспекті еволюції навчальних закладів Південної Волині від Братської школи XVI століття до нинішньої гуманітарно-педагогічної академії. Ректор інформував присутніх про роботу наших науковців над реалізацією заходів з нагоди 380-річчя виходу у світ «Кременецької граматики» і про те, що рішенням Тернопільської обласної ради наступний 2019 рік оголошений роком Волинського ліцею – нашого історичного попередника, створеного два століття тому.

З польської сторони з вітаннями виступили Віце-консул Генерального Консульства Республіки Польща в Луцьку Марек Запур і професор Вармінсько-Мазурського університету в Ольштині Анджей Шмит – відомий дослідник історії Кременецького ліцею.

Робота конференції проходила у форматі шести сесій: «Регіон, пам'ять», «20-і – 50-і роки XX ст.», «Культура, релігія», «XIX – початок XX століття», «XVI – XIX століття», «Дослідники». Функції модератора сесії «Регіон, пам'ять» виконував професор Вармінсько-Мазурського університету Генріх Стронський. Загальну теоретичну канву дискусії на полях сесії окреслив доцент кафедри української філології та суспільних дисциплін нашої академії Володимир Собчук у доповіді «Волинь на історичній карті Центрально-Східної Європи». Професор Національного університету «Острозька академія» Володимир Трофимович аналізував актуальну і складну проблему «Подолання асиметрії пам'яті та браку знань про Волинську трагедію 1943 р. – ключовий момент в українсько-польському примиренні». Своєрідним продовженням проблематики став виступ науковця Вармінсько-Мазурського університету Ренати Розбіцької «Преса як джерело історичної пам'яті на прикладі 75-х роковин трагедії польського народу на Волині». Професор Східноєвропейського національного університету ім. Лесі Українки Юлія Ємельянова у дослідженні «Історіографія Волині як джерело формування історичної пам'яті українського і польського народів» розширила рамки дискусійного поля з акцентом на теоретико-світоглядні основи проблематики. Український підхід до проблем історичної пам'яті в конкретних просторово-часових параметрах характеризувала доцент кафедри українського філології та суспільних дисциплін академії Галина Сеньківська в доповіді «Українська історіографія про збереження історичної пам'яті Волинського регіону». Цікаву наукову розвідку «Євреї на Волині. Юдаїка із синагог Волині у збірках Національного музею у Кракові» оприлюднила науковий працівник цього музею Анна Лебет-Мінаковська.

Професор Житомирського державного університету ім. Івана Франка Вікторія Венгерська головувала на сесії «20-і – 50-і роки XX ст.». Розмова фахівців розпочалася виступом професора Рівненського державного гуманітарного університету Руслани Давидюк «Українська і російська політична еміграція в Другій Речі Посполитій у сучасній історіографії». Тему «Українська еліта Західної Волині 1921–1939 рр. в інтерпретації вітчизняних і зарубіжних дослідників» розкрила професор кафедри української філології та суспільних дисциплін Ірина Скакальська. Окремі науковці змістили акценти дискусії у конкретні проблемні

сектори: доцент НУ «Острозька академія» Володимир Марчук – у сферу економічних відносин («Торгівля і торговельні відносини Волинського воєводства 1921–1939 рр. в українській та польській історіографії»), доцент Рівненського державного гуманітарного університету Степан Синяк – у воєнну галузь («Польська історіографія до історії діяльності польських парамілітарних організацій на Волині 1921–1939 рр.»), доцент Національної академії сухопутних військ ім. гетьмана П. Сагайдачного Лілія Трофимович – у політичну («Польське населення Волині в ході її радянізації у 1939–1941 рр.»). Політичний акцент проблематики через висвітлення діяльності радянських репресивних структур у згаданий період підсилили і навіть загострили у своїх дослідженнях доцент Міжнародного економіко-гуманітарного університету ім. академіка Степана Дем'янчука Андрій Жив'юк («Діяльність органів НКВД/НКГБ на Волині у 1939–1941 рр.: історіографія проблеми»), науковець Рівненського державного гуманітарного університету Володимир Старшець («Молодіжні націоналістичні організації на Волині у післявоєнний період 1944–1953 рр. у радянській, вітчизняній та зарубіжній історіографії»).

На сесію «Культура, релігія» (модератор – професор Рівненського державного гуманітарного університету Руслана Давидюк) для обговорення було винесено тематичні доповіді польських учених, професора Варшавського університету ім. Кардинала Стефана Вишинського Якуба Левицького «Між Варшавою, Львовом і Люблінном. Архітектура Волині в період міжвоєнного 20-річчя», варшавських науковців Малгожати Карпали («Збереження пам'ятників на Волині у період міжвоєнного 20-річчя») та Александри Схейбаль-Ростек («Кременецький ліцей міжвоєнного періоду в польській історіографії»), професора Вармінсько-Мазурського університету Анджея Шмита («Середня школа на Волині в 1779–1939 рр.: стан і потреби дослідження») та українських науковців, доцента Національного університету «Острозька академія» Андрія Смирнова («Православна церква на Волині в роки Другої Світової війни: сучасна історіографія проблеми») і наукового співробітника Рівненського обласного краєзнавчого музею Олександра Булиги («Трансформація національно-конфесійної орієнтації Почаївського монастиря наприкінці XVI – першій чверті XX ст.: історіографічний огляд»).

Плідно співпрацювали українські та польські науковці в тематичному полі сесії «XIX – початок XX століття» (модератор – професор Вармінсько-Мазурського університету Анджей Коритко). Представники української історичної науки запропонували для аналізу культурні та соціально-економічні аспекти розвитку і співіснування національних громад і етнічних груп Волинської губернії в означений період (Вікторія Венгерська, професор Житомирського державного університету імені Івана Франка), сучасну українську історіографію про міста і містечка Волині в XIX ст. (Оксана Карліна, професор Східноєвропейський національного університету імені Лесі Українки), польський соціальний простір на Волині в роки Першої світової війни (Ольга Білобровець, доцент Житомирського державного університету імені Івана Франка), погляд сучасних істориків на місце Волинської губернії в Українській революції (Олександр Дем'янюк, професор Волинського інституту ППО), а польських учених з Вармінсько-Мазурського університету зацікавив образ Волинської губернії в російській пресі кінця XIX – початку XX ст. (магістр Мазей Грабський) та

відображення революційних подій на Волині 1918–1919 рр. у польській мемуарно-художній літературі (професор Генріх Стронський).

Наш науковець, доцент кафедри української філології та суспільних дисциплін Володимир Собчук вів роботу сесії «XVI – XIX століття», де фахівці говорили про відображення Кременця і краю у книгах Литовських метрик XVI ст. (Кшиштоф Лозінський, Вармінсько-Мазурський університет), про кременецькі городські та земські книги XVI – XIX ст. (Маріуш Махина, Краківський університет), про Середньовічну Волинь у сучасній польській історіографії (Анджей Коритко, Вармінсько-Мазурський університет), про воєнні дії на Волині XVIII ст. у польській історіографії (Томаш Цісельський, Університет Опольський), про описи Кременця та його околиць в польських словниках і довідниках (Ізабела Соцька, Вармінсько-Мазурський університет), про співробітників Рівненського повітового суду на початку XIX століття (Юлія Романенко, Університет Опольський). Доцент НУ «Острозька академія» Віктор Атаманенко досліджував фільваркове господарство Волині XVI – XVII століть.

Учасники конференції, які працювали в сесії «Дослідники» (модератор – професор Вармінсько-Мазурського університету Анджей Шмит), висвітлювали зміст і значення життєтворчості видатних постатей національної історії та культури: Тадеуша Чацького (Адам Олексюк, Вармінсько-Мазурський університет; Єржи Мінаковський, Анна Леберт-Мінаковська, Краківський національний музей), Ізабели Чарторийської (Єржи Мінаковський, Анна Леберт-Мінаковська), Якуба Гофмана (Рішард Квіцінський, Університет Опольський; Кшиштоф Гаргас, Ольштин).

Організатори Міжнародної наукової конференції запропонували учасникам змістовну культурну програму: творчий концерт художніх колективів і окремих виконавців академії в залі Гуго Коллонтая, відвідання Музею навчального закладу, Музею довоєнної фотографії, Виставкової зали художніх робіт викладачів і студентів академії, екскурсійну поїздку за маршрутом Кременець – Вишнівець – Збараж.

ЮВІЛЕЙ НАЦІОНАЛЬНОЇ ШКОЛИ

Повноцінне становлення національної школи відбувається на фундаменті розгортання мережі регіональних навчальних закладів усіх рівнів і форм – від початкових до вищих. Кременецька сторінка в історії української освіти – багата, яскрава і помітна як хронологією функціонування навчальних установ, так і життєтворчістю представників педагогічного пантеону. В реєстрі закладів освіти, що діяли на півдні Волині, на Кременеччині та в Кременці, поряд із школою-філією Києво-Могилянської академії, Волинською гімназією і Волинським ліцеєм, Духовною семінарією і Кременецьким ліцеєм, іншими школами минулих часів, почесне місце належить Українській гімназії імені Івана Степенка в Кременці. Саме 100-річчю з часу її відкриття були приурочені Всеукраїнські наукові читання «Становлення освіти на Кременеччині: погляд крізь століття», що проходили в читальному залі нашої бібліотеки академії. Співорганізаторами читань виступили Київський НУ ім. Тараса Шевченка, Рівненський МЕНУ ім. академіка Степана Дем'янчука, Державний архів Тернопільської області та науково-педагогічний колектив Кременецької гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка.

Всеукраїнські наукові читання відкрив ректор академії, академік АН ВШ України, професор Афанасій Ломакович, який зазначив, що основними імперативами, на яких базується діяльність навчального закладу є історична самобутність і освітньо-наукові традиції. Він зауважив, що за винятковість своєї історії та традицій регіону, край Правобережної України, відомий історик М. Костомаров називав “найісторичнішою і найглибшою українською країною”, а І. Огієнко зазначив, що це дало змогу їй в культурному відношенні, “стояти досить високо”.

Місто Кременець стало духовною криницею для багатьох поколінь освітян і митців України. Кременецька українська гімназія представлена в іменах: Оксани Лятуринської, Кирила Куцюк-Кочинського та Марії Кавун-Кремінярівської та інших видатних постатей України. Із Кременеччиною – давньою слов'янською землею – тісно пов'язана життєва і творча біографія учня Української гімназії імені Івана Степенка у м. Кременець – Уласа Самчука.

У складних національних і політичних умовах учні Кременецької української гімназії швидко дорослішали і переходили від юнацьких пристрастей та захоплень до усвідомлення відповідальності за свою долю, долю своїх друзів, батьків, своєї землі. В книзі «Юність Василя Шеремети» Улас Самчук згадує про життя і побут учнів та діяльність Кременецької української гімназії у місті Кременець. Зокрема, він згадує «Двісті п'ятдесят мужицьких синів і дочок зібралося під цією латаною стріхою. Учнів української гімназії не тяжко пізнати. Це переважно селяки... Міцні, присадкуваті, трохи незграбні парубчаки, переважно у чоботах, дешевих кортових штанах, коротких вилинялих френчиках і таких самих кепках».

З іменем Івана Стешенка в українській педагогіці пов'язані питання створення нової як середньої, так і вищої школи, введення предметів українознавства до навчальних річних планів, збереження національних культурних надбань, та найголовніше – забезпечення правового та матеріального статусу вчителя. Це питання й сьогодні актуальне в умовах впровадження магістральних ліній Нової української школи. З огляду на величезну цінність історичного освітнього досвіду становлення української освіти у краї, важливим є не лише його всебічне вивчення та ґрунтовний аналіз, але й використання прогресивних ідей минулого в освітньо-виховному процесі сьогодні.

До учасників ювілейного зібрання з вітальним словом звернувся доктор філологічних наук, академік НАН України, директор Інституту літератури ім. Т. Г. Шевченка НАНУ, професор Микола Жулинський, який підкреслив, що національний характер формується лише національною школою, і під цим кутом зору показав роль Української гімназії в Кременці, поряд із аналогічними гімназіями в Луцьку та Вінниці, у формуванні світської та духовної національної еліти і національної свідомості української інтелігенції, котра в наступні часи працювала на утвердження української державності, в тому числі в рядах УПА, на розбудову української національної культури, науки й освіти. Він зазначив, що сьогодні ми говоримо про вагомий і актуальний внесок Івана Стешенка в педагогіку й літературознавство. Свою музу, свій талант, усе своє життя він присвятив Україні й українському народові. Саме завдяки діяльності Івана Стешенка як Генерального Секретаря освіти, першого міністра освіти в уряді УНР, зародилася нова загальноосвітня школа в Україні. Школа того періоду переживала різні впливи, пов'язані з гетьманським правлінням Скоропадського та Рад Народних комісарів. І, незважаючи на складний політичний період, завдяки Івану Стешенку українська школа України пройшла своє становлення.

Учасники Читань працювали на трьох наукових платформах: «Кременецька українська гімназія імені Івана Стешенка в історії становлення та розвитку української школи на початку ХХ ст.», «Внесок Івана Стешенка в українізацію народної освіти» та «Художній дискурс Івана Стешенка: семантика, підтекст і смислотворення».

Роботу першої платформи розпочав кандидат історичних наук, доцент кафедри української філології та суспільних дисциплін Володимир Собчук доповіддю «Національна школа у місті Кременці: важкий початок». Він окреслив основні етапи еволюції навчальних закладів у краї з XVII до початку ХХ століття, серед яких Українська гімназія імені Івана Стешенка була першим, дійсно національним навчальним закладом. Науковець дав характеристику окремим педагогічним персоналіям, які працювали у цій гімназії та інших освітніх закладах краю, конкретизував їхній внесок у розбудову регіональної та національної школи, а також повідомив, що до послуг фахівців, які вивчатимуть названу проблематику, є понад 350 папок архівних матеріалів.

Заступник голови Кременецького районного об'єднання Всеукраїнського товариства «Просвіта» ім. Тараса Шевченка, краєзнавець Василь Олійник оприлюднив тему «Українська гімназія імені Івана Стешенка як осередок національно-патріотичного виховання молоді». Він висловив думку, що тільки вихованням на фактологічній базі історії України, самим процесом національного навчання, духом спілкування у закладах освіти й активною участю у громадських справах можна забезпечити формування свідомих борців за становлення

української державності. Таким, вважає він, був освітній процес у Кременецькій українській гімназії, багато вихованців якої згодом виявили себе у діяльності ОУН, у боротьбі з комуністичним і фашистським режимами.

Історичний портрет Української гімназії імені Івана Степенка через долю її випускників зобразила кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри теорії і методики дошкільної та педагогічної освіти, доцент Тетяна Фасолько. Продовжив персоналістський підхід до розкриття тематики наукової платформи кандидат філологічних наук, завідувач кафедри української філології та суспільних дисциплін, доцент Олег Василишин повідомленням «Кременецька українська гімназія в іменах: Оксана Лятуринська, Кирило Куцюк-Кочинський, Марія Кавун-Кремінярівська». Такої ж лінії дотримується і кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики дошкільної та початкової освіти Наталія Приймас дослідженням проблеми «Українська гімназія імені Івана Степенка у житті та творчості Уласа Самчука», який навчався у цьому освітньому закладі, а роки навчання відобразив у своєму романі «Юність Василя Шеремети». Саме за мотивами та на матеріалах цього художнього твору видатного українського письменника кандидати філологічних наук, доценти кафедри української філології та суспільних дисциплін Ірина Комінярська й Олена Пасічник визначають «Роль Кременецької української гімназії імені Івана Степенка у становленні молодого особистості».

Соціально-культурний контекст освітньої та культурно-виховної роботи з гімназистами висвітлює кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри мистецьких дисциплін і методики їх викладання Оксана Легкун. Історичний акцент дослідницького інтересу до теми презентувала кандидат історичних наук, доцент кафедри української філології та суспільних дисциплін Галина Сеньківська аналізом «Відображення історії Української гімназії імені Івана Степенка у матеріалах Кременецького районного об'єднання Всеукраїнського товариства «Просвіта» ім. Тараса Шевченка». Важливий фактологічний матеріал «Джерела з історії освіти у місті Кременці» до програми першої наукової платформи запропонував директор Державного архіву Тернопільської області Федір Полянський.

Тематика двох наступних наукових платформ стосувалася історичної постаті Івана Степенка, різних аспектів його життєтворчості, ролі в утвердженні української національної ідеї через участь у національному культуротворчому процесі, у розвитку науки, літератури та мистецтва. Науковці висвітлювали основні віхи його життєвого шляху, насамперед його громадсько-політичну діяльність, заслуги як педагога, літературознавця, перекладача та письменника.

Учасники Читань показали Івана Степенка і в особистісному життєвому вимірі: рік народження – 1873; один із дев'яти дітей полтавського унтер-офіцера; випускник Полтавської класичної гімназії та історико-філологічного факультету Київського університету св. Володимира; знав десяток європейських іноземних мов; контактував з Лесею Українкою, Михайлом Коцюбинським, Миколою Садовським; був одружений з дочкою Михайла Старицького Оксаною, українською письменницею. Його соціально-політичний життєвий вимір: учасник студентських революційних заворушень; двічі був заарештованим; член Центральної Ради; генеральний секретар (міністр) освіти в уряді УНР; здійснював українізацію шкільництва. Творчий вимір життєпису: літературна, перекладацька діяльність; видавав і редагував періодичні часописи; досліджував літературну

творчість Івана Котляревського, Марка Вовчка, Панаса Мирного, Лесі Українки, Михайла Коцюбинського, Михайла Старицького, Василя Стефаника; серед його творів – оповідання, пісні, поезії, переклади Овідія, Фрідріха Шіллера, Джорджа Байрона, Олександра Пушкіна та інших; статті в періодиці. Трагічний фінал: 30 липня 1918 року вбитий більшовицьким агентом; похований на Байковому кладовищі в Києві.

Закономірно, що темою другої наукової платформи Читань стала діяльність Івана Степенка у сфері освіти. Базовою у цьому плані була доповідь декана педагогічного факультету Рівненського МЕРУ імені академіка Степана Дем'янчука, доцента Інни Соїко «Іван Степенко – батько української національної школи», яка дала характеристику освітній, науковій, організаційно-педагогічній діяльності Івана Степенка, його внеску у відродження та становлення нової національної школи і конкретно – в розвиток системи й організації виховної роботи з формування українського інтелігента-патріота, націленого на розбудову національної української держави. У підсумку доповідач наголосила, що конкретним змістом державницької діяльності Івана Степенка стало творення національної школи після Української національної революції в 1918 році.

Доктор історичних наук, професор кафедри української філології та суспільних дисциплін Ірина Скакальська у науковому дослідженні «Модерні виклики і традиції у вихованні та навчанні студентів на спадщині навчальних закладів міста Кременця у першій третині ХХ ст.» продемонструвала спадкоємність і динаміку навчально-виховної роботи в установах освіти краю з формування кваліфікованого спеціаліста і свідомого патріота Української держави. «Ідеї національного відродження у творчій діяльності Івана Степенка» склали зміст і напрям наукового пошуку доктора педагогічних наук, завідувача кафедри методики викладання мистецьких дисциплін нашої академії, професора Олександра Дем'янчука та його колеги, кандидата педагогічних наук, завідувача кафедри музичних дисциплін Луцького педагогічного коледжу Богдани Жорняк.

Науковці третьої тематичної платформи досліджували проблему «Художній дискурс Івана Степенка: семантика, підтекст і смислотворення». Загальнотеоретичний підхід до її розкриття здійснила доктор філологічних наук, старший науковий співробітник Інституту філології Київського НУ ім. Тараса Шевченка, професор Галина Александрова у доповіді «Творча спадщина Івана Степенка», де проаналізувала його творчість на фоні освітніх і літературних процесів в Україні, висвітлила особливості поетичної складової літературного спадку, специфіку перекладів, а також дала оцінку сучасним публікаціям із дослідження творчості Івана Степенка.

Оригінальну тему «Поезія як веселка: місце колоративів у ліриці Івана Степенка» вивчав кандидат філологічних наук, голова Ради молодих науковців нашої академії Роман Дубровський. Краєнин Степенка, видавець, журналіст і краєзнавець із Полтави Григорій Титаренко презентував видання «Іван Степенко. Твори. Переклади. Вибране листування» і повідомив учасникам Читань нові факти та деталі життєтворчості Івана Степенка, а також про пошуки і знахідки його нових творів та інших матеріалів.

Учасники Всеукраїнських ювілейних наукових читань були запрошені на відкриття Меморіального знаку з нагоди 100-річчя з часу заснування Української гімназії імені Івана Степенка на будинку, де функціонувала гімназія у

міжвоєнний період. Меморіальний знак, встановлений з ініціативи ректорату академії та міської ради, гласить: «Учителям гімназії із вдячністю за внесок у розбудову української національної освіти (1918–2018)». До присутніх звернулися доктор філологічних наук, академік НАН України, директор Інституту літератури ім. Т. Г. Шевченка НАНУ, професор Микола Жулинський та міський голова Олексій Ковальчук. Організатори й гості урочистого дійства зустрілися з подружжям Петровських – лікарем Оленою і художником-дизайнером, випускником нашого навчального закладу Василем, які зараз мешкають у цьому історичному приміщенні, стараннями яких відремонтовано фасад будинку гімназії та впорядковано прибудинкову територію. Розповідь про власні реставраційні зусилля Петровські ілюстрували фотознімками, що засвідчували, яким був об'єкт до і став після їхньої сімейної дизайнерської творчості. Академік Микола Жулинський і міський голова Олексій Ковальчук висловили вдячність подружжю кременчан за їхня патріотичну мистецьку ініціативу.

Наукові доповіді, оприлюднені учасниками на Всеукраїнських наукових читаннях «Становлення освіти на Кременеччині: погляд крізь століття», представлено у науковому віснику академії.

Ядром культурної програми для учасників і гостей наукових Читань став концерт мистецьких колективів і окремих виконавців академії, що розпочався прологом із використанням поезії І. Степенка й уривків із «Повстанського записника» колишнього випускника гімназії М. Данилюка (псевдо «Блакитний»).

*Ідуть літа... Століття йдуть,
А зорь немріяній кола,
верстають несходиму путь,
Край невідомого престола.
Верстаємо невтомно й ми
Свої шляхи від покон-віку,
І вже не знаємо самі,
Перейденим століттям ліку...*

І. Степенко

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Александрова Галина Андріївна	доктор філологічних наук, старший науковий співробітник Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка (Київ, Україна)
Багнюк Анатолій Лаврентійович	головний редактор газети «Замок», Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)
Бенера Валентина Єфремівна	доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)
Василишин Олег Васильович	кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри української філології та суспільних дисциплін, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)
Вербенець Анна Андріївна	аспірант, Криворізький державний педагогічний університет (Кривий Ріг, Україна)
Дем'янчук Олександр Никанорович	доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри мистецьких дисциплін та методик їх викладання, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)
Дороніна Тетяна Олексіївна	доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки, Криворізький державний педагогічний університет (Кривий Ріг, Україна)
Жорняк Богдана Євгенівна	кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри музичних дисциплін Луцького педагогічного коледжу (Луцьк, Україна)
Жулинський Микола Григорович	доктор філологічних наук, професор, академік Національної академії наук України, директор Інституту літератури ім. Т. Г. Шевченка НАН України (Київ, Україна)
Кирилюк Анна Василівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи і менеджменту соціокультурної діяльності, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка (Суми, Україна)

Комінярська Ірина Миколаївна	кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української філології та суспільних дисциплін, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)
Легкун Оксана Гаврилівна	кандидат мистецтвознавства, доцент, доцент кафедри мистецьких дисциплін та методик їх викладання, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)
Ломакович Афанасій Миколайович	професор, ректор Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)
Ломакович Валентина Ярославівна	кандидат педагогічних наук, доцент, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка (Тернопіль, Україна)
Пасічник Олена Василівна	кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української філології та суспільних дисциплін, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)
Приймас Наталія Володимирівна	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики дошкільної та початкової освіти, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)
Сеньківська Галина Ярославівна	кандидат історичних наук, доцент кафедри української філології та суспільних дисциплін, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)
Скакальська Ірина Богданівна	доктор історичних наук, доцент, професор кафедри української філології та суспільних дисциплін, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка (Кременець, Україна)
Сойко Інна Миколаївна	кандидат педагогічних наук, доцент, декан педагогічного факультету, Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука (Рівне, Україна)
Шевченко Жанна Михайлівна	викладач Національного університету «Львівська політехніка» (Львів, Україна)

АЛФАВІТНИЙ ПОКАЖЧИК

Александрова Г. А.	73	Комінярська І. М.	110
Багнюк А. Л.	152	Легкун О. Г.	116
Бенера В. Є.	156	Ломакович А. М.	148
Василишин О. В.	104	Ломакович В. Я.	61
Вербенець А. А.	7	Пасічник О. В.	110
Дем'янчук О. Н.	39, 85	Приймас Н. В.	123
Дороніна Т. О.	17	Сеньківська Г. Я.	135
Жорняк Б. Є.	85	Скакальська І. Б.	142
Жулинський М. Г.	93	Сойко І. М.	99
Кирилюк А. В.	48	Шевченко Ж. М.	24

Науковий вісник

КРЕМЕНЕЦЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ
АКАДЕМІЇ ім. ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

Збірник наукових праць

Серія: Педагогіка

Випуск 11

Матеріали подані мовою оригіналу

Літературний редактор – Волянчук І. О.
Технічний редактор – Юрчук С. П.
Комп'ютерна верстка – Ящук Л. В.
Макет обкладинки – Юрчук С. П.

За зміст і достовірність опублікованих матеріалів (підбір, точність наведених фактів, цитат, статистичних даних, власних імен та інших відомостей)

відповідають автори.

Думки авторів можуть не збігатися з позицією редколегії.

Рукописи рецензуються.

Підписано до друку 11.03.2019 р. Зам. № 308.

Формат 60х90/8. Гарнітура ARIAL.

Папір офісний. Друк RISO.

Ум. друк. арк. 20,7.

Тираж 100 примірників.

Видруковано у видавничому центрі Кременецької обласної
гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка
47003, вул. Ліцейна, 1, м. Кременець

Свідectво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців, виготівників
і розповсюджувачів видавничої продукції ДК №6074 від 13.03.2018 р.