ПЕРШИЙ
УКРАЇНСЬКИЙ ПЕДАҐОҐІЧНИЙ КОНҐРЕС
1935

ЛЬВІВ 1938

НАКЛАДОМ ТОВАРИСТВА РІДНА ШКОЛА

ПЕРЕДНЕ СЛОВО.

Перший Український Педагогічний Конґрес, що відбувся в днях 2-го і 3-го листопада 1935. року, це плід задумів і розважань, що мають свою довгу історію, бо сягають ще передвоєнних часів. Було багато труднощів, які припиняли виконання плянів, та найбільшою перепоною була війна, що неодно діло припинила. Дехто з ініціяторів не діждався Конґресу, бо пішов у інший світ, але кинена думка не погасла в попелі війни. Гін до життя української нації проявився в непереможному прометейському поході в нове світле Майбутнє. Виявом його та велитенська праця, що позначилася на всіх ділянках національного життя. Перший Український Педагогічний Конґрес це один з овочів тієї праці.

Український щоденник „Діло", з дня 24. листопада 1935. р. (ч. 314), подав під видрукованими резолюціями й постановами Першого Українського Педагогічного Конґресу таку заввагу:

„Перший Український Педагогічний Конґрес дав незвичайно багато цікавого, повчаючого й цінного матеріялу з виховної ділянки, мало в нас розробленої. Було б гріхом, якби тих матеріялів не вдалося закріпити друком, якби високі та практичні думки про справу виховання, розроблені в рефератах на Конґресі, і річева дискусія над ними не стали власністю найширших кругів українського громадянства, якби не можна було всім українцям світу суцільно показати тих наших ви-

ховних основ, що мають нам відроджувати й переро-джувати нові покоління.

Тому добре було б, **щоб Рідна Школа зібрала й видала окремою книжкою всі матеріяли І. Україн-ського Педаґоґічного Конґресу.** Та хоч знаємо, що в сьогоднішніх фінансових умовинах, при зрості рідно-шкільних аґенд, які просто пожирають усі грошеві впливи, тяжко прийдеться Рідній Школі довершити це діло, то проте, при окремій піддержці українських установ і всього українського громадянства, вовно не є неможливе. На ту ціль повинні найтися гроші".

„Рідна Шкoла", йдучи назустріч бажанням украї-нського Громадянства, якому лежить на серці справа виховання української молоді, найбільшого скарбу на-ції, передає в руки цю невелику пропамятну книжку Першого Українського Педаґоґічного Конґресу.

ЧАСТЬ ПЕРША.

ІСТОРІЯ ПЕРШОГО УКРАЇНСЬКОГО ПЕДАҐОҐІЧНОГО КОНҐРЕСУ.

Перше засідання Ініціятивного Комітету Педаґоґічного Конґресу відбулося дня 7. лютня 1931. Приявні були: др. Остап Макарушка, дир. Володимир Кузьмович, інсп. Іван Середа, др. Кость Кисілевський, дир. Омелян Терлецький, відпоручник „Учительської Громади", дир. Іван Ющишин, відпоручник „Взаїмної Помочі". Інсп. др. Іван Копач і дир. Константина Малицька оправдали свою неприявність. Іменем Президії Головної Управи „Рідної Школи", в заступстві голови Товариства, радника Іллі Кокорудза, привитав приявних дир. Володимир Кузьмович та вказав на велику вагу майбутнього Педаґоґічного Конґресу, що має відтворити 50-літню діяльність „Рідної Школи" та подати напрямні її ідейної праці на майбутнє. Заразом попросив дра Макарушку обняти провід нарад, а проф. Ілляріона Гриневецького на секретара. Др. Макарушка обняв провід та на вступі до нарад зазначив, що підготову до „Шкільного Конґресу" започаткували були вже в 1914. році, але працю перервала воєнна буря. Тоді зродився був плян влаштувати у звязку з Конґресом також і шкільну виставу. Після війни справа віджила і ось повстав Ініціятивний Комітет, що мав би підготовити Педаґоґічний Конґрес і він почав працю. Членам Ініціятивного Комітету треба подумати над рефератами. Одначе, зогляду на неприявність деяких членів Комітету, пропонує відложити уконституування до других сходин, на що всі згодилися.

В дискусії над справою рефератів, над усталенням точної назви Конґресу та над іншими справами, дир. Кузьмович подав під розвагу такі точки:

1) назва Конґресу, 2) його ідея, 3) реферати, 4) список учасників.

Др. Макарушка прочитав для орієнтації теми рефератів, що були зголошені на „Шкільний Конґрес" у 1914. р.:

1. З історії розвитку нашого шкільництва від найдавніших часів до нині — реф. проф. М. Грушевський;

2. Суть, завдання й засоби образування і школи — реф. інсп. др. І. Копач;

3. Нинішній стан українського шкільництва на цілому просторі нашої землі та його найближчі й найпекучіші завдання — (збірний реф.);

4. Громадянське виховання молоді — о. Т. Лежогубський;

5. Дім і школа — К. Малицька;

6. Праця і школа та праця в школі — проф. І. Боберський.

7. Образування вчителів — (?);

8. Наша педаґоґічна література й її найпекучіші потреби — др. О. Макарушка;

9. Найновіші способи й засоби виховання й образування — др. А. Аліськевич.

В дискусії стверджено, що між вичисленими темами нема актуальних тем про: 1) дошкільне й позашкільне виховання, 2) фахову освіту, 3) мистецтво виховання і 4) фізичне виховання, а дальше: багато із згаданих тем тепер уже на Конґрес не надається. Дир. Кузьмович подав під розвагу такі нові теми (і до деяких референтів) — у трьох ґрупах:

А) **Реферати інформаційного змісту:**

1. Орґанізаційна діяльність Товариства Р. Ш., відбудова шкіл та освітні потреби українського народу — др. О. Макарушка;

2. Дошкільна освіта — К. Малицька;

3. Позашкільна освіта — М. Галущинський;

4. Українське приватне шкільництво та його боротьба за українську школу — (?).

Б) **Виховно-освітні реферати:**

1. Українська виховна ідея (національне й суспільне виховання, звязок національно-суспільного виховання із стремлінням нації) — (?);

2. Предмети навчання (українська мова, історія) та українська виховна ідея — дир. О. Терлецький;

3. Обличчя української молоді (молодь і середовище, молодь і школа, орґанізації молоді, виховні чинники, інтеліґенція й характер молоді) — дир. В. Кузьмович;

4. Нові виховні й педаґоґічні досвіди в українській школі — (?);

5. Молодь і книжка, видавництва молоді — (?).

В) **Спеціяльні реферати:**

1. Коедукаційні школи для дівчат — М. Рудницька;

2. Школи фахові й потреби української суспільности — (?);

3. Високошкільне образування й потреби української суспільности — (?).

Після дальшої дискусії вирішено переписати теми зголошених рефератів у 1914. р. і теми пропонованих рефератів дир. Кузьмовичем та передати під розвагу членів Комітету. На пропозицію дра Макарушки рішено покликати та запросити на чергове засідання Комітету цих нових членів: директора Д. Коренця, дра І. Брика, проф. С. Левицького, паню М. Яворську, дра Ст. Людкевича і проф. В. Барвінського.

На черговому другому засіданні 16. II. 1931. року уконституувався виділ Ініціятивного Комітету „Пед. Конґресу" так: Др. **Остап Макарушка** — голова, дир. **Іван Ющишин** — заступник, проф. **Іляріон Гриневецький** — секретар. До Комітету покликали ще ред. М. Таранька. В дальшій дискусії вирішено, покищо, дати Конґресові назву: „Педаґоґічний Конґрес".

На третьому черговому засіданні 28. II. 1931. року п. Малицька повідомила голову, що не може брати участи в праці над підготовою Конґресу. Після цього подав голова до відома, що до праці зголосив свою участь проф. Степан Сірополко. Прага VIII. ч. 1315. На цьому засіданні обговорено справу назви Конґресу й на внесення радн. дра І. Копача вирішено дати Конґресові назву: **„Педаґоґічний Конґрес Рідної Школи".** В дискусії над темами й змістом рефератів висказав проф. Северин Левицький думку, щоб реферати в більшості мали пе-

дагогічний характер, щоб були відповідно підготовані, значить, щоб не мали характеру індивідуальних поглядів, але щоб були перед виголошенням передискутовані і згодом апробовані. Дальше заявився за тим, щоб на Конґресі було заступлене шкільництво всіх наших земель, бо це дало б почин до обєднання всіх наших виховних середовищ — та щоб підобрати реферати з узглядненням нашого шкільництва на еміґрації. При намічуванні рефератів пропонує придержуватися таких напрямних:

1. Ретроспективний погляд на українське шкільництво взагалі;
2. Наші поступяти в справі шкільництва на майбутнє у сфері сучасного стану шкільництва, його орґанізації та метод;
3. Обєднання всіх педагогічних сил;
4. Сучасне духове обличчя молоді.

Відтак проф. Левицький поставив внесок, щоб справою зібрання та зясування рефератів занялася вибрана ад гок Комісія з 5-тьох членів. Внесок принято й до **Комісії вибрано: дра Копача, проф. Левицького,** дир. Ющишина, проф. Гриневецького і **дир. Кузьмовича.**

„Комісія для устійнення рефератів" відбула сходини дня 7. березня 1931. р. Комісія взяла найперше під дискусію нарис, поданий на засіданні Ініціятивного Комітету, з дня 28. II. 1931., одначе, покищо, не вирішено нічого.

На V. засіданні Ініціятивного Комітету, дня 19. III. 1931. р. піднесено знову справу рефератів і питання на скільки днів має бути розложений Конґрес.

Проф. Гриневецький пропонував: устійнити остаточно теми рефератів та подати їх до відома всім нашим виховним установам і просити охочих, щоб вибрали й опрацювали теми. Опісля надіслані виготовлені реферати провірити, передискутувати, найкращі приняти, а інші призначити евентуально на корреферати. Одначе др. Брик радив назначити референтів згори. Покищо справи не вирішили, а приступили до обговорення **тем рефератів.** Др. Копач звернувся до дир. Кузьмовича, щоб зясував свої думки, висказані на І. засіданні, а головно відносно тем рефератів, де були б за-

торкнені проблеми сучасного душевного стану нашої молоді. Директор **Кузьмович** видвигнув тему: „Духова структура нашої молоді на тлі середовища". Дир Коренець висказав побажання, щоб кожний референт прислав Комісії короткий зміст і **тези** рефератів, щоб тези подати до відома в фахових учительських журналах. Підносилися також голоси, що на цьому Конґресі повинні бути зактуалізовані й цікаві реферати і зокрема заторкнені найживіші питання з ділянки рідної мови. Час тривання Конґресу означено на протяг двох днів.

Справа устійнення тем мала деякі труднощі, але поволі оформлювалася й поступала вперед. На засіданні рефератової комісії 30. III. 1931. обговорили проблему: „Значіння дошкільного виховання" і справу „фахового шкільництва". Посол Целевич запропонував серед інших тем також тему: „Рідна Школа і громадська самоуправа". Ухвалено такий реферат, як **перший: „Історичний погляд на головні течії й напрямні в нашому шкільництві"** з додатковим поясненням дир. Кузьмовича, що в тому рефераті, або й окремо, повинна бути зясована роля „Рідної Школи". На пропозицію д-ра Копача принято таку **другу тему: „Основні питання педаґоґії".** Посол Целевич запропонував при загальних рефератах ще реферати на тему: а) „Утраквізм у призмі сучасних педаґоґічних течій", б) „Шкільництво національних меншин в Европі". Крім цього подав пос. Целевич під розвагу комісії справу виховного значіння бурс.

На наступному черговому засіданні 20. IV. 1931. д-р Макарушка О., що прибув як гість, заявив, що нароком зайшов на засідання рефератової комісії, щоб на найближчому засіданні Головної Управи мати змогу дати певні інформації та піддати вже під ухвалу устійнені теми рефератів. В дальшій дискусії були запропоновані такі теми:

1. Типи виховноосвітніх установ та освіта вчительства — І. Ющишин.

2. Молодь як субєкт і обєкт виховання — С. Левицький.

3. Огляд народнього шкільництва в Европі й Америці — Ст. Сірополко.

4. Наші школи на еміґрації та в Радянській Україні — С. Левицький.

5. Фахові школи, народнє, середнє й вище шкільництво — В. Кузьмович.

6. Проблєми сучасного виховання — О. Яківчик (Городенка).

7. Вплив особовости вчителя на вислід навчання й виховання — І. Гриневецький.

8. Роля виховання й навчання молоді в розвитку нації — С. Левицький.

9. Вимоги українського народу в справі шкільної адміністрації — І. Ющишин.

10. Предмети навчання (укр. істор.) як виховний чинник української школи — В. Кузьмович.

11. Виховне значіння мистецтва (музики) — Ів. Гриневецький.

На VI-му засіданні Ініціятивного Комітету 25. IV. 1931 подав голова д-р Макарушка приявним членам до відома 15 предложених тем. В дискусії показалося, що пропоновані теми в більшості мають за малий звязок з ідеєю Конґресу. По дуже основній дискусії над усіми темами пропонованих рефератів рішили й ухвалили приняти такі теми:

1. Історичний погляд на головні течії й напрямні в нашому шкільництві.

2. а) Основні питання педаґоґії — і корреферат:
б) Проблєми сучасного виховання — (Яківчик).

3. Молодь як субєкт і обєкт виховання (?).

4. Вплив індивідуальности вчителя на висліди виховання й навчання (?).

5. Роди шкіл і потреби нашого громадянства — (Кузьмович).

В загальній праці наступила довша перерва.

Чергове засідання Ініціятивного Комітету „Українського Педаґоґічного Конґресу" відбулося аж 3. травня 1934. р. з таким порядком нарад: 1. Відкриття. 2. **Вибір нової Президії Комітету;** 3. Плян дальшої праці; 4. Чергові справи. Приявні були: проф. Іван Галущинський — голова „Р. Ш.", дир. Константина Малицька, проф. Володимир Радзикевич — голова „Учительської Гро-

мади", плроф. Василь Сімович — редактор видавництв „Просвіти", дир. Маркіян Терлецький — шкільний референт „Р. Ш.", дир. Іван Ющишин — ред. видавництв В. П. У. В.

Нараду відкрив голова „Р. Ш." проф. І. Галущинський і згадав про початки та працю попередників: Думка скликання Українського Педаґоґічного Конґресу повстала в кругах „Рідної Школи" ще **в 1914. році. Цей Конґрес мав відбутися в тому році для вшанування 100-ліття уродин Тараса Шевченка.** Війна не позволила здійснити ці пляни. Але зорґанізоване українське громадянство пригадало собі цю справу у 1931. році, в 50-ліття „Рідної Школи". Одначе тоді прийшли нові перешкоди, що вийшли з політичного життя в нашому краю. Справу поновив останній Загальний Зїзд „Рідної Школи" в 1933. році і діло треба реалізувати. Це завдання взяла на себе „Рідна Школа". Конґрес повинен відбутися 25. грудня 1934. року. Ініціятивний Комітет повинен би поновити й продовжувати працю своїх попередників з 1914—1931. рр., перервану в дні 25. квітня 1931. Після цього **вибрано нову Президію Ініціятивного Комітету** в такому складі:

Голова — Маркіян Терлецький;
Заступник голови —Константина Малицька;
Секретар — Іван Ющишин.

Президії доручено: 1) опрацювати негайно плян вступних орґанізаційних праць, 2) поширити Комітет шляхом кооптації та 3) обміркувати фінансові справи Комітету. (В завваві: **Всі кандидати, пропоновані до кооптації, повинні бути затверджені Президією Головної Управи „Р. Ш.").** По дискусії над складом Ініціятивного Комітету запала одноголосна постанова: **запросити до праці в першу чергу всіх, що працювали вже в Комітеті в 1931. р.**

В дискусії над початковим пляном праць Ініціятивного Комітету повідомив голова „Учительської Громади" проф. Радзикевич, що репрезентоване ним Товариство обмірковувало вже цю справу на своїх засіданнях і доручило свому членові **проф. Е. Ю. Пеленському опрацювати спеціяльний реферат про майбутній Український Педаґоґічний Конґрес.** Тому вирішено запро-

сити проф. Пеленського, щоб відчитав реферат про ціль, завдання й організацію „Українського Педагогічного Конґресу". З дискусії над справою техніки праці вийшло, що Конґрес повинен бути поділений на секції для спеціяльних ділянок. Вийшов проєкт, щоб наради й працю Конґресу започаткував дир. **д-р. Щурат Василь, як перший ректор Українського Університету.** Піднесли також вагу реферату про історію, організацію й завдання українського приватного шкільництва.

На наступному засіданні Ініціятивного Комітету 14. травня 1934. проф. Пеленський подав тези свого реферату. Після цього, для жвавішої й повнішої праці, постановлено запросити на чергове засідання Ініціятивного Комітету представників таких установ: **Наукового Товариства ім. Тар. Шевченка, Просвіти, Учит. Громади, Взаїмної Помочі Українського Вчительства, Музичного Інституту, Укр. Захоронки, Богосл. Наук. Товариства й Богословської Академії.**

На засіданні 18. травня 1934., по інформаційних розмовах приявних членів, постановлено запросити додатково в склад Комітету Українського Педагогічного Конґресу представників установ: **Національного Музею, Товариства опіки над молоддю, Т-ва Українська Захоронка, Товариства Наукових Виклпадів ім. Петра Могили та Українського Гігієнічного Товариства.** Президії І. Комітету доручено переговорити з тими установами, що ще не вислали своїх представників, головно з Т-вом „Просвіта", щоб делеґували своїх відпоручників у склад Комітету.

На чергові сходини Комітету У. П. К. дня 25. V. 1934. явилися досить численно представники ріжних установ: дир. Конст. Малицька, п. Марія Донцова, д-р Іван Копач, дир. Денис Коренець, д-р Іляріон Свенціцький, проф. Тарас Шухевич, о. крил. Юліян Дзерович, проф. Іляріон Гриневецький, д-р Василь Барвінський, проф. Юліян Пеленський, п. Микола Дужий, д-р Константин Чехович, дир. Володимир Кузьмович, д-р Роман Цегельський, дир. Іван Герасимович, проф. Ярослав Біленький, д-р Олена Степанів, п. Софія Ракова, проф. Омелян Терлецький, проф. Іван Галущинський, посол Дмитро Великанович, проф. Микола Ластовецький, д-р Станислав Людкевич і проф. Нижанковський.

Всі вислухали реферат проф. Е. Ю. Пеленського: Про ціль, завдання й орґанізацію Українського Педаґоґічного Конґресу, з коррефератами д-ра Маркіяна Терлецького й ред. Івана Ющишина. В дискусії реферат стрінувся з закидами, що він замало посуває справу вперед. Референт не поставив ясної мети, не видвигнув основного й начального клича Конґресу.

Нарід мусить шукати виходу з сучасної ситуації; треба спрямовувати школу лицем до потреб національного виховання нашого народу. Ми повинні піднайти засоби боротьби з ідейним і громадянським розпорошенням нашого вчительства. Грізніше є ідеольоґічне розпорошення молоді, брак ідеалістичних настроїв, затрата віри в життя, недостача зацікавлення суспільними й іншими важними проблємами сучасної хвилі.

Ми тратимо в скорому темпі нашу інтеліґенцію і цьому треба зарадити. **Треба висунути на Конґресі справу посильного й доцільного виховання в українській родині та в національних установах дошкільного виховання.** Ввиду цього реферати треба поділити на дві ґрупи: а) **оборонного** і б) **конструктивного змісту.** Основним кличем У. П. К. має бути: **оборона української молоді перед денаціоналізацією в школі та рятунок української інтеліґенції перед загибіллю.** Треба виховати активного українського громадянина в умовах нашої сучасности й защіплювати державницької ідеї.

В дальшій дискусії виринула думка, щоб утворити на Конґресі **секції:** 1) **адміністраційно-орґанізаційну,** 2) **пропаґандивно-видавничу,** 3) **позашкільного виховання,** 4) **шкіл рідного типу,** 5) **високого шкільництва.** Були виявлені ще інші погляди на справу характеру самого Конґресу, що він повинен відбутися в скромних формах, по можливості без секцій, але повинен мати науковий характер. Треба приймати теоретично-наукові реферати навіть і від закордонних референтів. Мета Конґресу: наступ на життя. Конґрес повинен розробити питання, як обхопити виховно-громадським духом діти, молодь і старше покоління. Наукову теорію треба приноровлювати практично до нашої дійсности та погоджувати конструктивну працю з реальними умовами життя. Школа й виховання повинні нівелювати всі неґативні впливи життя. Дальші думки:

1. **Конґрес повинна фірмувати й поервести „Рідна Школа";**

2. Орґанізацію Конґресу повинен перевести вибраний орґан;

3. Цей орґан, спершись на тезах рефератів та на широкій і багатій дискусії, повинен установити мету Конґресу та схему його праць, беручи за підставу поділ на секції;

4. Конґрес повинен мати науковий характер, при чому повинна теорія сплітатися з практикою.

Були й такі погляди деяких дискутантів, що Конґрес не повинен присвячувати багато вваги питанням позашкільної освіти, бо до цього покликана в першу чергу „Просвіта".

Звернено також увагу на проблєми мистецького виховання, зокрема музичного. Тому виринули домагання, утворити на Конґресі **окрему секцію мистецького виховання.** Голова Комітету Українського Педаґоґічного Конґресу **д-р Маркіян Терлецький пояснив, що задуманий Укр. Пед. Конґрес має бути загально-національним Конґресом, а не конґресом „Рідної Школи".** „Рідна Школа" дала початок і фірму, а нарід переведе його у співпраці орґанізованих своїх виховно-освітніх установ. Конґрес мусить бути поділений на відповідні секції й матиме науковий характер.

Вислід дискусії зясовано так:

1) Конґресом завідує Комісія „Рідної Школи";

2) Комісія складається з Президії й провідних орґанів секцій; туди входять представники центральних українських виховно-освітніх установ. Ці представники мусять бути членами „Р. Ш.";

3) Комісія повинна опрацювати програму Конґресу;

4) Конґрес має бути зорґанізований на науково-практичних підставах та має тривати 2—3 дні.

5) **Доповненням теоретично-наукової частини конґресу буде Педаґоґічна Вистава.**

Тези приняли одноголосно.

Голова „Рідної Школи" проф. Іван Галущинський заявив, що приявних представників наших установ на

цьому засіданні він уважає членами Конґресового Комітету.

В склад зміненої Президії Комітету Укр. Педаґ. Конґресу ввійшли з одноголосного вибору такі громадяни:

1. Голова: проф. **Іван Галущинський,** голова „Рідної Школи".

2. Заст. голови: проф. д-р **Маркіян Терлецький** — шкільний референт „Рідної Школи".

3. Секретар: дир. **Іван Ющишин** — ред. вид. ВПУВ.

4. Скарбник: проф. д-р **Юліян Пеленський.**

5. Референт пропаґанди: дир. **Іван Герасимович.**

Президії дали права поширити свій особовий склад до 7 членів шляхом кооптації.

На засіданні Президії Комітету У.П.К. 26. травня 1934, по зясуванні висліду нарад Комітету, в. дні 24. травня 1934, постановили покликати до проводу працями У. П. К. такі секції:

I. **Секцію дошкільного виховання,**

II. „ **позашкільного виховання,**

III. „ **загально-освітнього (народнього й середнього) шкільництва,**

IV. „ фахового, нижчого, середнього і вищого шкільництва,

V. **Секцію високого шкільництва,**

VI. „ **педаґоґічних видавництв.**

Незалежно від названих секцій постановили зложити ще дві **Комісії:** а) **Комісію технічного влаштування Конґресу** і б) **Комісію Педаґоґічної Вистави.**

Для встановлених секцій і комісій передбачили провід у такому особовому складі:

I. і II-га секції — покищо без проводу.

III-тя секція — дир. Константина Малицька, проф. Володимир Радзикевич, проф. Гнат Павлюх, проф. д-р Василь Лев і проф. Августин Домбровський.

IV-та секція — дир. Денис Коренець, інж. д-р Евген Храпливий, проф. Нестор Нижанковський, інж. Іван Лучишин.

V-та секція — дир. д-р Василь Щурат, д-р Микола Чубатий, д-р Іван Копач, д-р Роман Цегельський, п. Осип Новаківський, д-р Володимир Залозецький і д-р Станислав Людкевич.

VI-та секція — проф. Ярослав Біленький, ред. Михайло Таранько і проф. Павло Сиротюк.

На черговому засіданні Президії Комітету У. П. К. 30. травня 1934. ухвалено кооптувати в склад Президії інсп. Івана Будза і дир. Льва Ясінчука. На засідання 1. червня 1934. запрошено д-ра Копача і дир. Кузьмовича.

В дискусії підчеркнули зокрема велике значіння в вихованні: преси, дитячої літератури та фахового виховання ріжних шарів населення. Та виявилися деякі сумніви, чи нинішний момент є сприятливий для скликання Конґресу, дехто радив: замісць Конґресу створити орґан порозуміння між нашими освітньо-виховними товариствами. Краще може було б улаштувати тільки педаґоґічну виставу. Одначе ці думки в дальшій дискусії відкинули, бо сучасне виїмкове положення українського народу вимагає виїмкових засобів і метод освітньо-виховної праці. Питання наладнання дошкільного й позашкільного виховання натрапляє на великі перешкоди, але ж їх треба поборювати. А наймарніша активність є краща від усякої пасивности! Старі й випробовані позиції праці треба підсилювати, поширювати та доповняти новими. **Не можна ж і забувати про вагу родинного виховання. Педаґоґічний Конґрес не має бути наставлений на маніфестацію, але на конструктивізм.** Треба створити в народі нові категорії думання. Добре було б тепер подумати навіть над створенням якоїсь Центральної Культурно-Виховної Ради... Це могло б статися шляхом дискусії на Конґресі, бо Конґрес повинен допомогти до створення одного головного виховного проводу. Цим авторитетом можна б обдарувати й „Рідну Школу". Координація проєктів і самої праці дуже бажана. Підсумки дотеперішньої ви-

ховної праці, стверджені на майб. Конґресі, вплинуть позитивно на психольоґічну й ідеольоґічну структуру народу.

В останньому часі виринула думка в Головній Управі „Р. Ш.“, чи не скликати б конґрес у часі ферій, при нагоді ювілею „Учительської Громади“. Одначе „Учительська Громада“ не погодилася на те, щоб у часі ферій скликати конґрес: (перші дні липня) в Ямнім. На перешкоді стануло кошти. Тож вирішено відбути його у Львові, в часі латинських Зелених свят, а саме в днях 9—10. червня 1935.

На засіданні Комітету 25. квітня 1935. подано до відома 4 зголошені реферати: проф. **Балея,** д-ра **Яреми,** інсп. **Кузьмовича** і д-ра **Філяса.** Вирішили дальше:

1. Скликати конґрес на 8. і 9. червня 1935. року.

2. Прохати всі товариства, українські школи (приватні, духовні) та представників батьківських кружків.

3. Назначити час зголошення до участи в конґресі.

4. Оголосити програму.

Дня 26. травня 1935. Комітет У. П. К. вирішив скликати Український Педаґоґічний Конґрес на час 1. і 2. листопада 1935. року та цознчав їх назавнчашнв **ложення рефератів** до 20. VIII. 1935.

Комісія розгляне всі реферати й евентуально передасть їх для доповнення.

Дня 27. вересня 1935. Комітет ухвалив зажадати від усіх референтів повний текст рефератів, або докладний ексцепт, який розгляне окрема комісія. У склад комісії входять: проф. Галущинський, дир. Герасимович, інсп. Кузьмович, проф. Радзикевич і д-р Терлецький. Комісія устійнить відповідні тези, згл. побажання Конґресу;

Рішено вислати запрошення до всіх учителів та всіх українських шкіл і станових орґанізацій; (дні Конґресу оголосити в пресі); Комітет ухвалив запросити представників Кружків „Р. Ш.“, представників батьківських кружків, представників преси, представників усіх центральних українських установ у Львові, представників учительства Волині, Буковини, Закарпаття та української еміґрації.

Вирішив, що відкриття Конґресу відбудеться у Великій Салі Музичного Товариства ім. М. Лисенка, і що дальші наради відбудуться в салі Торговельної Школи Р. Ш. при вул. Валовій ч. 4/III. п.

Комітет У. П. К. вирішив прохати дир. Ясінчука, щоб занявся адміністраційними справами, добираючи собі потрібну кількість людей до помочі.

Учасники Конґресу одержать карти вступу, що дадуть їм право бути на рефератах. Цін ще не устійнено.

Комітет вирішив негайно постаратися про дозвіл на Конґрес та про знижку для учасників.

На передостанньому й останньому передконґресових засіданнях Комітету Українського Педаґоґічного Конґресу, в днях 2 і 11. жовтня 1935. була зложена остаточна редакція програми.

ПЕРШИЙ ПЕДАҐОҐІЧНИЙ ЗЇЗД У ЛЬВОВІ.

Дня 2. листопада 1935 (суб.) і 3. листопада 1935 (неділя).

ПРОГРАМА:

I.

Субота, 2. листопада 1935, 10-та година саля Музичного Т-ва ім. Лисенка.

ПОВНЕ ЗІБРАННЯ.

Відкриття Пед. Зїзду — проф. Іван Галущинський, Голова Р. Ш.

Реферати:

1) **Проф. др. Степан Балей** — Психольоґія характеру.
2) **Проф. др. Яким Ярема** — Українська психіка в її історично-культурних виявах і наша програма виховання.

Субота, 2. листопада 1935, 16-та година, дівоча школа Р. Ш. ім. Шевченка при вул. Мохнацького ч. 12.

НАРАДИ В СЕКЦІЯХ:

I. Секція:

1) **Др Василь Пачовський** — Українознавство у вихованні молоді.

II. Секція:

1) **Др Всеволод Метельський** — Спроба характеристики української дитини.
2) **Др Осип Філяс** — Школа та поширення гасел ґіґієни серед громадянства.
3) **Проф. Степан Гайдучок** — Вплив фізичного виховання на вдачу нашої дітвори.

III. Секція:

1) **Др Володимир Січинський** — Ужиткове мистецтво в системі виховання.
2) **Др Станислав Людкевич** — Орґанізація музичного виховання.

IV. Секція:

1) **Інж. Роман Білинський** — Достроєння школи до вимог нашого господарського життя.
2) **Інж. др Евген Храпливий** — Потреба хліборобського шкільництва.

II.

Неділя, 3. листопада 1935, **10-та година,** саля Ремісничої Палати при Стрілецькій площі ч. 8.

ПОВНЕ ЗІБРАННЯ:

1) **О. проф. Юліян Дзерович** — Засоби реліґійно-морального виховання.
2) **Інсп. РШ. Володимир Кузьмович** — Проблєми української шкільної політики.
3) **Проф. Ярослав Кузьмів** — Напрямні національного виховання.

Дискусія над виголошеними рефератами на повних зібраннях та приняття **виховних тез.**

Комітет Українського Педаґоґічного Зїзду, (разом з Реферативною Комісією), на основі книги протоколів, відбув від 7. II. 1931. р. до 19. X. 1935. р. 22 засідань.

ОТВОРЕННЯ УКРАЇНСЬКОГО ПЕДАҐОҐІЧНОГО КОНҐРЕСУ І ПРИВІТИ.

Перше пленарне засідання.

Як уже відомо з історії Конґресу, цей **Перший Український Педаґоґічний Конґрес зорґанізувала Головна Управа „Рідної Школи“** і він відбувся у Львові, в днях 2. і 3. листопада (субота, неділя) 1935. року.

Плєнарне отворення Першого Українського Педаґоґічного Конґресу відбулося в театральній (великій) салі Музичного Товариства ім. Миколи Лисенка при участі дуже численної публики. Голова „Р. Ш.“ проф. **Іван Галущинський,** відкриваючи цей величавий Конґрес, звернувся із щирими привітами до учасників та привітав обидвох львівських єпископів: **кир. Івана і кир Никиту,** чільних українських **педаґоґів,** представників **Української Парляментарної Репрезентації,** представників **наукових інституцій і мистецьких, діячів „Рідної Школи“,** представників **центральних** установ і **Української преси,** а зокрема: **представника Українського Педаґоґічного Інституту ім. М. Драгоманова в Празі д-ра Володимира Січинського,** відомого нашого вченого і професора університету д-ра **Степана Балея,** представника Волині д-ра Арсена **Річинського** та інших численних гостей.

Почесна Президія :

Голова „Р. Ш.“ проф. Іван Галущинський покликав до почесної президії Конґресу: проф. д-ра **Івана Раковського,** голову Наукового Товариства ім. Т. Шевченка, проф. д-ра **Івана Брика,** голову Товариства „Про-

світа", о. мітр. **Йосифа Сліпого**, ректора Богословської Академії, ред. **Романа Купчинського,** голову Товариства Письменників і Журналістів ім. Івана Франка, доц. д-ра **Володимира Січинського і дра Арсена Річинського.**

Ділова Президія :

До ділової президії увійшли ще, крім проф. **Галущинського,** проф. **Володимир Радзикевич,** голова Товариства „Учительська Громада" та **Іван Лилик,** голова „Взаїмної Помочі Українського Вчительства". Секретарство обняли: дир. **Іван Ющишин** та інсп. др. **Маркіян Терлецький.**

Інавґураційна промова.

Інавґураційну святочну промову виголосив проф. **І. Галущинський.** На початку подав кілька завваг щодо **ґенези Педаґоґічного Конґресу :** „Думка скликати Український Педаґоґічний Конґрес зродилася вже 20 літ тому. До цього Конґресу було вже все підготовлене, був навіть уже назначений реченець: Конґрес мав відбутися в осені 1914. року, у століття уродин Шевченка. Одначе Конґрес не відбувся, бо перешкодила світова війна. Та раз кинена думка віджила знову в 1930. році, але її тяжко було зреалізувати серед тодішних умовин і справа відтягнулася аж до 1934. року; того року Загальні Збори Р. Ш. рішуче зажадали від Головної Управи, щоб вона скликала Педаґоґічний Конґрес. Виконуючи цю постанову, Рідна Школа скликала цей перший Український Педаґоґічний Конґрес.

Головним завданням цього Конґресу є : **устійнити виховання нашої молоді,** що своєю важливістю вибивається понад інші справи особистого, чи громадського життя. Коли наша виховна діяльність має увінчатися бажаними осягами, то вона, як і кожна інша, мусить звернутися лицем до життя, до життєвої дійсности, та не сміє від неї відвертатись. А ця дійсність нашого життя, коли глядітимемо на неї не з точки погляду одиниці, але з точки погляду покоління, не під кутом нинішнього, чи завтрішнього дня, але під кутом епохи — виявиться дуже важною саме для педаґоґів-

виховників молодого покоління, що має колись стати на наших місцях. Ця дійсність важка тому, бо на наших очах провалюються дотеперішні форми громадського життя, обезцінюються давні вартості. Заразом народжується щось нове. І ця дійсність важка ще й тому, бо наша нація, одинока в світі, почетвертована долею, переживає найгрізніші часи у своїй історії. Ось супроти такої дійсности життя й часу стоїмо тепер ми, тут зібрані. Ми становимо **найвищу духову** верхівку нашої нації. Нині нема над нами вже іншої установи, яку ми могли б обтяжити відповідальністю за виховання молодого покоління. І тому **цей Педаґоґічний Конґрес накладає на його учасників велетенську особисту відповідальність** перед Богом та історією, бо під нинішню пору він одинокий суверенний орґан у справах нашого виховання.

І так у повній свідомості цієї своєї відповідальности „Рідна Школа" скликала цей Конґрес у тій надії, що його учасники, розуміючи вагу часу та свої завдання, вжиють усіх своїх моральних та інтелєктуальних сил, усіх своїх здібностей, щоб **намітити напрямні національного виховання.** Українське молоде покоління, виховане в наміченому дусі, силою своєї віри, гартом волі, жертвенністю праці, буде хотіти і буде вміти здійснити ідеї, які присвічували працям цього першого Українського Педаґоґічного Конґресу. З такими бажаннями в отсей листопадовий день відкриваю Конґрес".

Після закінчення промови голова згадав на днях померщого проф. М. Мороза і приявні вшанували його память повстанням із місць та вислали делєґацію на його похорон.

Привіти.

Секретар Конґресу Іван Ющишин відчитав привіти Українському Педаґоґічному Конґресові з краю й заграниці, що їх надіслали:

1. **Український Університет у Празі:** „Честь і слава творцям психіки молодого покоління!" — проф. др. Олександер Колесса — ректор.

2. **Український Педагогічний Інститут** ім. Михайла Драгоманова в Празі: „Нинішні святочні Збори є важним етапом поглиблення та зміцнення діяльности, що має ширше і глибше значіння для закріплення культурних здобутків цілого українського народу"! — доц. др. Володимир Січинський, делеґат Укр. Педаґ. Інст. ім. М. Драгом. у Празі.

3. **Українська Господарська Академія в Подєбрадах :** „Віримо, що хвальний Конґрес своєю працею внесе багáто цінного до справ створення гармонійної і доцільної системи освіти й виховання молодих поколінь нашого народу" — Ректорат.

4. **Українське Педагогічне Товариство в Празі:** „Успіху в праці для розвитку українського шкільництва!" — Сірополко, голова.

5. **Українське Правниче Товариство в ЧСС:** „Управа У. П. Т-ва шле сердечне привітання та бажає Зїздові найкращого успіху". — С. Шелухин, голова.

6. **Українська реф. реальна Ґімназія в Ржевницях:** „Дирекція і Збір бажають повного успіху в питаннях освіти та виховання молоді".

7. **Український Наукóвий Інститут у Берліні :** „Бажаю якнайкращих успіхів". — Др. Зенон Кузеля.

8. **Учительська Громада в Мукачеві:** „Єдина наша зброя — праця!" — Августин Штефан, голова.

9. Т-во **Українська Школа" в Чернівцях:** „Тішимося, що Р. Ш. орґанізує цей Конґрес. Щасть, Боже!" — др. Кирилів, голова.

10. **Союз Українських журналістів і Письменників на чужині :** „Щирий привіт і побажання успіху!" — Ст. Сірополко, гол.

11. Проф. **Ст. Сірополко — Прага:** — „Визначити напрямні в ділянці виховання української молоді, нашої надії на світле майбутнє українського народу"!

12. **Спілка Українців у Німеччині:** „Хай жиє національно і державно свідомий учитель-українець!" — Петро Кожевників, голова.

13. Т-во **„Буковинський Кобзар“:** „Всім учасникам напруження сил до дальшої праці!“

14. **Українська Громада м. Серенга, Бельґія :** „Бажаємо витривалости!“ В. Мельничук, голова.

15. **Українська Громада в Німеччині:** „В добі, коли виховання характерів, знання і гарт душі набирають рішаючого значіння для долі і майбутности Української Нації, бажаємо Конґресові успіху“. — О. Скоропис — Йолтуховський, голова.

16. **Українська Бібліотека ім. С. Петлюри в Парижі :** „В освіті наша сила — наша надія“. — Прокопович, гол. Ради.

17. **Союз Українських Еміґрантських Орґанізацій у Франції, в Парижі :** Ґенеральна Рада С. У. Е. О. щиро вітає Хвальний Пед. Конґрес та бажає успіху“.

18. **Товариство бувших Українських Вояків у Бельгії, Брукселя:** „Бажаємо Вам і Вашим співучасникам повних успіхів у праці на добро і щастя Української Нації“. — Гол. Управа.

19. **Українське Бюро — Льондон:** „Не маємо змоги бути присутніми на цьому незвичайно важному для нашої Нації Конґресі, тому прохаємо передати Діловому Комітетові Педаґоґічного Конґресу наші щирі привітання та побажання успіху“ — за У. Б. др. В. Ю. Кисілевський.

20. **Союз Українських Студентів „Основа“ в Данціґу :** „Основа“, „Чорноморе“ й „Галич“ пересилають щирий привіт і бажають успіхів у праці на користь українського народу. — Старшина.

21. **Софія Русова — Прага :** „Жіноча Національна Українська Рада“ вітає Педаґоґічний Конґрес „Рідної Школи“, бажає йому сили й успіху в провеєднні свого значного гасла. Прекрасна, цікава програма внесе в серця наших педаґоґів енерґію і віру в велике діло“. С. Русова — голова Ради.

Привіти з краю:

22. **Наукове Товариство ім. Шевченка:** „Маючи повну надію, що наради Конґресу дадуть дуже поважні

висліди для української педаґоґічної думки, Наукове Товариство щиро вітає Конґрес і бажає його працям як найкращого успіху. — др Іван Раковський, голова, др. Іван Крипякевич, секретар.

23. **Богословське Наукове Товариство у Львові:** „Дружній привіт зі щирими побажаннями найкращих успіхів" — голова: о. мітр. Сліпий.

24. **Гр. кат. Богословська Академія:** „Іменем Гр.кат. Богосл. Академії вітаю Світлий Конґрес Рідної Школи у Львові і складаю щирі побажання Божої помочі на найкращих успіхів". — о. мітр. Сліпий, ректор.

25. **Природописний Музей Н. Т. Ш.** — Чайковський, кустос.

26. **Українська Парляментарна Репрезентація:** „Просимо приняти найщирійший привіт і побажання успіхів у працях Конґресу". — Президія Укр. Парл. Репр. — Василь Мудрий, голова — Дмитро Великанович, секретар.

27. **Українське Національно-Демократичне Обєднання:** „Бажаємо найкращих успіхів у нарадах Конґресу над справами одної з найголовніших ділянок українського народнього життя", Василь Мудрий, голова — Волод. Целевич, гол. секретар.

28. **„Діло":** „І.-му Українському Педаґ. Конґресові бажає успіхів Редакція". — др. Німчук Іван.

29. **Жіноча доля, Жіноча воля і Світ молоді.** — Ол. Кисілевська, Д. Полотнюк.

30. **Ґенеральний Інститут Католицької Акції:** висловлює бажання, щоб укр. Педаґоґи „оперли свою важку працю на засадах вічної науки Христа". — др. Маркіян Дзерович, през. А далі надіслали привіти:

31. **Товариство ім. св. Андрея у Львові.**

32. **Руханкове Товариство „Сокіл-Батько".**

33. **Українська Соц.-радикальна Партія.**

34. **Архиеп. рада кат. Акції укр. муж. молоді.**

35 **„Маслосоюз".**

36. Краєве Товариство „Сільський Господар".
37. Тов. Вз. Об. „Дністер".
38. „Карпатія".
39. Краєвий Союз Спож. „Народня Торговля".
40. Товариство Катехитів у Львові.
41. Народня Організація Українців м. Львова.
42. Українське Лікарське Товариство.
43. Товариство „Відродження".
44. „Обнова" — Т-во Укр. Студентів Католиків.
45. Студентська Репрезентація у Львові.
46. Товариство „Укр. Школа" в Рівному.
47. Огородничо-садівнича Гімн. в Стрию.
48. Українська Гімназія в Рівному.
49. Жін. Гімн. СС. Василіянок у Львові.
50 Повітовий Кружок Р. Ш. в Бережанах.
51. Кружок Р. Ш. в Перемишлі.
52. „Каменярі" у Львові.
53. Товариство „Укр. Захоронка", у Львові.
54. Гурток Українських Студентів Педагогів при Р. Ш. у Львові.
55. Ремісничо-Промислова Бурса у Львові.
56. Українське Гігієнічне Товариство.
57. Рільничо-господарська Школа в Шибалині.
58. Семиклясова Вселюдна Школа ім. митр. Шептицького в Бережанах.
59. Музей „Бойківщина" в Самборі.
60. Товариство Вакаційних Осель.
61. „Центросоюз".
62. „Союз Українок" у Львові.
63. „Дзвони".
64. Українське Юнацтво.
65. Управа і Учительський Збір Жіночої Фахової Школи СС. Василіянок у Львові.
66. Товариство Письменників і Журналістів у Львові.

67. **Кооператива „Рідна Школа“ у Львові.**
68. **Василь Стефаник з Русова.**
69. **П. Кривоносюк** з Кавенчина.

По відчитанні телеґрам та привітних листів, що їх учасники Українського Педаґоґічного Конґресу приймали гучними оплесками, були виголошені на цьому пленарному зібранні два реферати:

1. Проф. др. **Степан Балей** виголосив реферат на тему — **„Психольоґія характеру“.**

2. Проф. др. **Яким Ярема:** Українська психіка в її історично - культурних виявах і наша програма виховання.

ЧАСТЬ ДРУГА.

РЕФЕРАТИ

Д-р Степан Балей.
професор університету.

„ПСИХОЛЬОҐІЯ ХАРАКТЕРУ".

Реферат виголошений на першому українському Педагоґічному Конґресі у Львові дня 2. листопада 1936 р.

Не дуже так давно був час, коли слово „характер" не часто повторялось у книжках з области психольоґії. В її підручниках розділ про характер бував доволі коротенький. Психольоґи оставляли досліди на ту тему радше бюралістам та педаґоґам.

Згодом наступила зміна. Розсліди над характером стали у психольоґічній літературі набирати чимраз більшої ваги. Зявились моноґрафії, цілі посвячені цій річі. Розділ про характер у підручниках психольоґії видно розширився. Проблєма структури та ґенези характеру знайшлась у черзі найбільш пекучих психольоґічних питань.

Так було ще вчорашнього дня. Але нині зачинає бути інакше. Проблєма характеру неначе знову занедбана і то не тільки в психольоґічній літературі, але також у педаґоґіці. Як пояснити це явище? Чи педаґоґи перестали бачити тут головну мету своїх стремлінь? Чи не домагаються вони вже більше, як це діялося досі, від психольоґії, щоб вона, аналізуючи ґенезу та структуру характеру, клала основу під виховну роботу саме в ділянці ппсихіки молодого чоловіка?

Щоби зрозуміти, як склалась отся ситуація, ми мусимо трошки задержатися над дотеперішніми спро-

бами відповіди на питання, що це таке характер і в чім лежить його суть.

Характер це одне з тих численних понять, що спільні психольоґії научній та психольоґії буденної „сірої“ людини. Слово „характер“ може появитись на устах кожного чоловіка-ляїка, який має претенсію розуміти його значіння, так само як значіння численних інших психольоґічних термінів, ось як: інтеліґенція, увага, память і т. д. Научна психольоґія переймає отсі терміни з буденного словара і, щоб не губити контакту з життям, намагається дефініювати їх у згоді з почуттям маси.

Але тут зачинається трагедія психольоґії, яка підніmається завдання, якого не може виконати. Чому? Бо поняття буденної, популярної психольоґії пливкі й многозначні. Почуття маси навіть інтеліґентної не придержується строгих, льоґічних прінціпів. Коли дві річі якось звязані з собою, коли одна в якихось обставинах заступається другою, одна є другої причиною, чи наслідком, то буденна мова мішає їх і називає часто одним і тим самим словом. І так буденна термінольоґія мішає внутрішню спроможність, диспозицію, з її актуальним відблиском у свідомості. Слово „любов“ так само обхоплює собою актуальні переживання залюбленого, як диспозицію до таких переживань, що існує і підчас сну або підчас перевантаження ума іншими гадками. Ця двозначність торкається більшости психольоґічних термінів.

Накидаючи словам пливке та широке значіння, буденна мова заразом звужує їх нераціональним засобом, хоча психольоґічно зрозумілим. Солодке є не те, що „трошки“ солодке, а те, що доволі солодке. Інтеліґентний чоловік не той, у якого безсумнівно помітні прояви інтеліґенції, якщо вони не сягають якоїсь середньої міри.

Ця хиткість і неозначеність популярних психольоґічних понять тяжить гостро на „характері“. Співробітники одного департаменту американського Народнього Виховного Обєднання завдали собі труд зіставити всі ріжні значіння, в яких уживається слова ха-

рактер у культурних кругах Зединених Статів Північної Америки.[1]) Показалося, що тих значінь є аж сімнацять. А в Европі це число не буде менше. Ми не станемо тут вичисляти їх всіх по черзі. Одначе постараємося зоріентуватися, що назвою характер обгортається справді в різних випадках річі різні, хоча вони якимось способом є з собою звязані.

І так, говорячи про характер, ми маємо безсумнівно часто на гадці один зі способів **поведення** чоловіка, а саме таку його форму, яка є **хосенна для суспільности** (держави, народу і т. д.). А що те, що корисне для суспільности, покривається згрубша з тим, що називаємо моральним, то таке розуміння характеру стоїть близько розуміння його як здатности до **морального поведення** (поступування).

Одначе, хоча в практиці буденного, суспільного життя йде нам головно про те, **що** хто робить, а не про те, **чому** саме він так робить і хоча нам тяжко прийшлося б уважати моральним чоловіка, який постійно шкодить суспільності, маючи зглядом неї найкращі інтенції, то всетаки ми знаємо, що ті внутрішні мотиви, наставлення й інтенції не є тут без ваги. Добрі діла є справила наслідком доброї волі. Наші альтруїстичні почування є причиною, джерелом нашого корисного для суспільности поведення. І тим то толкується, що ми назву наслідку переносимо також на його здогадну причину. Отже мати характер у цьому другому розумінні значить: бути **схильним до таких почувань, бажань і постанов, яких предметом і ціллю є добро суспільности.**

Дальша рефлексія каже нам, що суспільна діяльність чоловіка не повинна спиратися безпосередно на самих нахилах. Тимбільше, що немає чоловіка, в якого існували би самі альтруїстичні схильності й почування. Річ у тому, що під впливом виховання та самовиховання чоловік може виробити в собі **прінціпи,** яким

---

[1]) Гляди: The Departiment of Superintendence of the N. E. A. Tenth Yearbook, Washington 1932.

підчиняються й якими управильнюються виявн його нахилів. Вартний є той чоловік, що зможе накинути сірим бажанням, які вважає шкідливими і позволяє своїм схильностям доходити до голосу лише після одобрених розумом законів. Таким чином заявляється розуміння характеру як **здатности до самоконтролі**, до підчинення своєї волі раціональним прінціпам.

Але дорогою реакції на деяку однобічність такого розуміння висувається інша концепція. Чоловік, у якого одностайність, прямолінійність, непохитність поведенич толкуємо поневоленням спонтанних нахилів зогляду на ворожі їм прінципи, робить враження штучного, неприродного й вимушеного твору. Мимохіть лякаємося, що в складних обставинах окови прінціпів можуть порватися, а тоді відемні нахили візьмуть верх над додатками. Повну гарантію скорше може нам дати природна відпорність, що має своє джерело в тугості, гранітності самого ядра психічної конструкції. З тієї точки погляду „правдивого" характеру шукатимемо в тутій, **ядерній індивідуальності,** що видвигає деякі людські одиниці як первісна, вроджена прикмета.

Отсе зразки тих різних значінь, у яких уживаємо слова характер у популярній психольогії. А що робить у такій ситуації научна психольогія? Згідно з намиченим уже дезідератом удержання контакту з буденним ужитком слів, багато психольогів силкується здефініювати характер так, щоб підложений під цей термін зміст підходив можливо найближче до його популярного змісту. Коли ж цей зміст хитний, то їх змагання йде в напрямі схоплення того, що спільне при всіх хитаннях, зглядно того, що творить головне, центральне значіння.

Одначе цього завдання, при різноманітності й нестійності буденного вживання слова характер, не можна здійснити. Цим толкується, що кожний психольог вибирає остаточно з того багацтва значінь якесь одне, яке йому найбільше припадає до вподоби і то кожний інше. Хтонебудь підійметься труду, переглянути всілякі підручники психольогії з останньої доби, які дефініюють характер, переконається, що кожний з них дефі-

нює його на інший лад. Найдуться там значіння, намічені нами передше, найдуться ще й інші.

Це стан з точки вимогів строгої науки дуже невідрадний. А пануючий тут хаос прибільшується розбіжністю результатів при спробах розслідити структуру характеру в звязку з його відношенням до інших диспозицій та психольоґічних прикмет. Одні обмежують характер до чуттєво-волевої сфери, другі кладуть наголос на його інтелєктуальні коріні. Для одних характер відгороджується гостро від темпераменту, який уважається вродженою диспозицією, між тим, як характер є еволюційним витвором виховних чинників. У інших грянці між характером та темпераментом зовсім затираються: от хочби у славній типольоґії Кретшмера. Одні розуміють характер вузько — для них він між іншим лиш одна окрема диспозиція психіки. В інших він обіймає прямо цілу душу. Французький психольоґ Полян (Paulhan) каже: „Характер це те, що когось характеризує"; а в котрій сфері душі, не найдеться чогось, що характеризувало б чоловіка?

В виду тих фактів не здивує нас, що коли деякі психольоґи силкуються дальше творити щораз новіші дефініції характеру й таким робом збільшують непроглядну колєкцію вже досі існуючих дефініцій, інші знеохотилися до таких спроб і стараються обходитися без того слова. Це може статися тим лекше, що на овиді психольоґічних термінів вирінуло слово, хоча не зовсім нове, а всеж обновлене, і його ми можемо вжити часто там, де насувається потреба вжити слова характер. Властиво це не одне слово, а два, зближені до себе дуже звуком і значінням: „особи" і „особовість".

Поняття особовости (й особи), так як воно ввійшло в сучасний психольоґічний словар, завдячує своє оформлення працям Віліяма Штерна. Є воно остаточним завершенням боротьби з давнішим атомізмом у психольоґії. Слідний на ньому вплив течій, у яких виросла „психольоґія цілости" (Ganzheitspsychologie) зглядно психольоґія постаті (Gestaltpsychologie) і які проголошують першенство цілости над часитною, постати над її елементом. Видно це відразу з дефініції

Шперна, який називає особу (Person) „многоєдністю“ (unitas multiplex.) Особа є для нього цілістю, якої не можемо механічно зложити з поодиноких диспозицій чи ппсихічних переживань. Є вона гейби центральною точкою, з якої виходять і в якій збігаються промені всякої психічної активности.[1]) Людська особа, з підчеркненням її ідеальних моментів, це особовість (Persönlichkeit).

Поняття особовости, хоча не вільне може від деякої мрячности, поширилося скоро в номенклятурі психольоґічній та педаґоґічній і стало робити „конкуренцію“ поняттю характеру, займаючи частинно його місце. Там, де давніше говорилося про плеакння, образування характеру, тепер говориться часто про розвиток, образування особовости. Це останнє проголошується як чільне завдання педаґоґії, так як давніше жадалося цього самого в відношенні до характеру.

Коли особовість обнімає якимось способом цілого чоловіка, то характер є подекуди одною з її частей чи сторін; отже можна говорити про ці дві річі поруч себе. Одначе на ділі це значить часто обмежувати психольоґічні та педаґоґічні міркування до самого поняття особовости. Мимоходом кажучи, є воно доказом неозначености, з якою давніше вживано слова характер, коли так легко приходиться тепер заступити його іншим, що має свій окремий зміст.

Але ж чи те, що ми досі сказали, вичерпує цілковито стан річі в тій ділянці? На щастя так зле не є. Досліди й проби в тій області не заниділи, тільки, що зогляду на зясовану нами ситуацію, вони доконуються на зміненій плятформі. Ця плятформа зарисовується заразом у межах експериментальної психольоґії як і в області практичної педаґоґіки; це доказ її раціональности. На чому вона полягає?

В чім саме лежить характер чоловіка та як схопити його суть, це, як ми бачили — питання дуже складне й тому тяжко добратися до нього експримен-

---

[1]) Гляди: William Stern, Studien zur Personwissenschaft, Leipzig, 1930.

тальною методою. А те саме повторити можна в відношенні до поняття особовости. Коли маю перед собою конкретну людську одиницю, то строгими методами тяжко збагнути, який у неї характер; одначе можна провірити в відношенні до неї зовсім точно, чи в якійсь докладно означеній ситуації поступить совісно чи ні, чи в якійсь іншій означеній ситуації вона буде правдомовною, а в якійсь ще іншій жертволюбивою і т. д. Інакше кажучи, те, що ми можемо збагнути напевно, це присутність або відсутність якоїсь подрібної людської прикмети в якійсь подрібній ситуації. І це була б саме ота платформа, про яку ми згадували. На тій платформі поняття характеру, чи особовости, як складної цілости, лишається покищо осторонь, а говориться тільки про поодинокі прикмети. Які ж це прикмети? Передусім ті, що мають вагу для окруження; ті, які в суспільному житті є чимось пожаданим, або шкідливим. Коли хтось завдасть собі труду, можна зробити спис прикмет, необхідних у доброго громадянина; їх розвиток може становити програму виховника, а їх розслід програму психольога. Оба матимуть перед собою щось більш конкретне, означене, неоспориме. Чи й оскільки ті прикмети є або не є маніфестаціями „характеру", це річ другорядна для практики виховних починів та психольогічних експериментів, річ, яку можна покищо оставити невирішеною.

Приклади реалізації такого становища з боку педагогів ми находимо в деяких сучасних американських високих школах. Здає з них справу W. W. Charters у своїй цікавій книжці п .з. „Навчання ідеалів".[1]) І так члени факультету ліцею Стіфенса (Stephens College) для дівчат вибрали з листи, що заключала 1500 різних прикмет, 222 таких, яких розвиток у студенток ліцею був признаний як пожаданий. Тих 222 прикмет вдалося розбити на 31 груп, з яких кожна обіймає близькі собі риси.[1]) Одну прикмету в кожній такій групі встановлено її репрезентантом. Так „ввічливість" (courtesy) остало

[3]) The Teashing of Ideals, Nev York 1929.

[1]) Зіставлення всіх рис характеру пробує дати між іншим Franzisko Baumgarten у книжці: Charaktereigenschaften, Bern, 1933.

назвою цілої ґрупи, на яку складається: чемність, товариська оглада, ніжність і т. д. Ту листу 31 родин піддано ще оцінці членів факультету зогляду на ступінь пригожости для абсольвенток ліцею у тристепенній скалі: необхідний, важний, менше важний, так, що остаточно десять прикмет признано передовими, себто „ідеалами", до яких повинні стреміти вихованки ліцею й які повинні защіплювати в них їх виховники. Річ питоменна, що до вибору отсих ідеалів допущено також самі вихованки.

Повне зрозуміння таких зусиль, яких зразок ми представили, вимагає ще доповнення. Конкретне вичислення головних рис, що мають стати предметом виховної праці серед даних обставин, видається численним (сучасним) американським педаґоґам потрібним не лише тому, що воно, замісць неясного слова, ставить перед очі виховника й вихованка щось означене, але також тому, що тільки воно дає можність уложити подрібну, ситематичну, плянову виховну програму. Коли скажу вчителеві, щоб виховував характер ученика або ученикові, щоби це робив у себе він сам, то вони оба можуть відповісти мені справедливо, що добре не знають, як до цього приступити. Не годиться нам вимовлятись тими загальниками.

Моє жадання має практичний змисл і може числити на успіх лиш тоді, коли спрецизую подрібно спосіб поведення, якого очікую в означених ситуаціях. Я мушу сказати собі вперед, яку рису хочу в других чи в себе розвивати. З черги мушу прослідити, в яких ситуаціях ця прикмета може проявлятися й які подрібні чинности відповідають їй саме в тій ситуації? Charters кладе натиск на відмеження двох річей: риса (trait) та відповідаюча їй чинність (traitaction). Отже, укладаючи реальну виховну програму для якоїсь школи, я мушу вперед усвідомити собі, які саме прикмети мають передусім бути плекані в найближчій будуччині й якими чинностями, та в яких ситуаціях ті прикмети повинні зазначитися. Треба тямити, що дорога до кожного знання йде через ділання (learning by doing). Отже треба, щоби школа, оскільки вона справді має розвива-

ти дані прикмети, подбала про переведення вихованка крізь усі ті ситуації, які провокують відносні чинності та щоб управильнила їх хід. Річ ясна, що школа не може зреалізувати в своїй області всіх ситуацій, у яких може ученик вправлятися в чинностях питомих для даної прикмети. Все ж виховник мусить тямити, що тільки коментуючи й регулюючи поведення вихованка в конкретній ситуації, може мати ту певність, що укріплює в нього відносну прикмету. Отже кожна школа повинна вести точну евіденцію ситуацій, у яких можуть реалізуватися вияви різних прикмет її вихованків; виховна програма мусить на них спиратися. Переведення такої програми є нелегке, але тільки воно є справжнім переможенням вербалізму й воно тільки дозволяє виховникові на справжню контролю його праці.

Ця американська рецепта на виведення проблеми „характеру" з хаосу понять на шлях практичної, життєвої дійсности може видатися комусь занадто радикальною, але вона є дуже систематична і, на мій погляд, заслугує на повну увагу педагогічних та психольогічних кругів.

Що це педагігічне стремління до переходу від дуже широких понять до вузьких, але ясніших і лекше вловимих відповідає якійсь глибшій потребі зміни орієнтації, цього доказом факт, що анальогічну тенденцію стрічаємо під цю пору в експериментальній психольогії. Торкається це однакож добре дослідів, доконуваних при помочі приладів, як також тестів та квестіонарів.

Я задержуся вперед на хвилинку над квестіонарем, не журячись сумнівами, чи квестіонар є справді експериментальною методою. Давніше зложення квестіонара здавалося легкою річчю, а його автор мав надію при помочі кількох простих питань зглибити душу чоловіка. Нині пробивається інакша тенденція. Квестіонар ставить собі тісне завдання і до його розвязки він послугується більшою кількістю питань, що силкуються схопити ту саму річ із різних боків. Очевидно, зоходить тут трудність, що численні питання забирають багато часу досліджуваному, знеохочують

його та склонюють до поверховности. Так буде особливо з молоддю. І тому придумання такої техніки квестіонування, яка, не томлячи і не забираючи багато часу, дозволила б одержати від дитини відповідь на дуже багато запитів, що концентруються довкола одної річі, є правдивою, подиву гідною штукою. Прикладом такого квестіонара може послужити аркуш до розсліду професійних заінтересувань, придуманий E. K. Strong-ом[1]). Він призначений для тих, що, покінчивши якусь школу, стоять перед вибором фаху, зі лядно школи іншого типу. Мені було б тяжко презентувати його детальніше на тому місці, так, що мушу відіслати цікавих до оригінального тексту.

Тепер перейдемо до властивої експериментальної области. І тут помітимо анальогічну тенденцію. Прикладом можуть послужити досліди Генінга[1]). З ріжних складників характеру автор зосереджується на одній вузькій групі, а саме на здатности до співпраці. Генінг придумав ряд приладів, що позволяють двом людям виконувати рівночасно якусь роботу, при чому одначе конструкція приладу не дозволяє одному працювати незалежно від другого. Ось так наприклад кожна з о сіб, що їх досліджуємо, одержує пару ножичок, якими має витяти фігуру, нарисовану на картоні. Але обі пари ножичок получені зі собою так, що можна їх отвирати й зачиняти тільки рівночасно. Отже між працюючими мусить дійти до якогось узгіднення, при чому може виявитися ініціятива одної з осіб, а пасивність другої і т. д.

Хід того роду спроб я позволю собі пояснити ще блище на прикладі, який є вправді мною сконструований, одначе який є тільки одною з можливих реалізацій ідеї Генінга. Кругла, замкнена коробочка має у горішній, верхній стіні два вузькі отвори, що лежать напроти себе. Двоє дітей (у передшкільному віці) си-

---

[1]) Edward K. Strong, Vocational interest blank 1927 і Vocational interest blank for women, 1933 (Stanford University Press).

[2]) Гляди Kunze Bruno, Charaktertests, 1929 (Диссертація докторська, роблена в Данцігу у проф. Генінга).

дить напроти себе по обох сторонах тої коробки так, що кожне сягає легко рукою до її одного отвору. Кожне з дітей дістає однакову кількість сотиків (металевих кружочків), які отвором може вкидати до середини коробки („каси"). Одначе річ комплікує таке додаткове уладження. На верхню стіну коробки накладається накривка, якої опісля не можна зняти, а тільки можна обертати її довкола прямовісної оси. Річ ясна, що накривка закриває оба отвори і унеможливлювала би викидання грошей, як би не те, що й вона має в собі отвір, однак тільки один. Отже можна обернути накривку так, що її отвір зійдеться з одним отвором горішньої стіни коробки, але тоді закритий буде другий отвір. Щоби до нього дістатися, треба відповідно обернути накривку, але тоді закривається тамтой отвір. Одним словом не можна до обох отворів „каси" вкидати гроші рівночасно. Коли одна дитина вкидає гріш по своїй стороні, друга мусить тоді ждати. Організацію праці оставляється дітям, які самі можуть після власної вподоби обертати накривку. Вони можуть, коли схочуть, вкидати гроші по черзі, обертаючи накривку раз в одну, раз в другу сторону, однак може котрась дитина задержувати накривку в корисній для неї позиції довший час, що евентуально спровокує другу дитину до протесту. Таким чином ми можемо тут слідити в дітей їх поведення у співпраці і здатність ініціятиви, схильність до суперництва чи противно уступчивість і т. д.

Одначе найбільш маркантними з точки погляду, який нас тут обходить, є безсумнівно досліди двох американських психольогів Hartshorne-a і May-a оголошені в трьох томах[1]). Автори, хоч послуговуються поняттям характеру, здержуються від його дефініції і застерігаються неначеб проби, яким вони в своїх дослідах піддавали людські одиниці, управнювали до осуду їх характеру. Їх ціль була: в области обмеженої кількости рис провірювати поведення людей (молоді)

---

[1]) Studies in the nature of character, Nev York 1929—1930 (видавництво Macmillan-a).

в ріжних, точно означених ситуаціях і слідити 1) чи існує сталість поведення, цебто, чи коли дана одиниця (або ґрупа одиниць) так а так поступила в даній ситуації, заходить імовірність, що так само поступить вона в ідентичній, зглядно дуже схожій ситуації, 2) яка звязь заходить між поведенням у ситуаціях різних, цебто коли дана одиниця так а так поступить у даній ситуації, з якою імовірністю можна надіятися, що вона так а так поступить в іншій ситуації в області тієї самої або іншої прикмети.

Ми задержимось тут на хвилинку над такими дослідами згаданих авторів у області совісности (honesty) і її противенства-обманности (deceit). Техніка дослідів авторів доволі багата й різноманітна, так що мусимо обмежитись до пояснення її на характеристичних прикладах. Кожне з дітей дістає аркуш паперу, на якому нарисовано кілька кол, більших і менших. Експериментатор жадає від дітей, щоб вони, приглянувшись аркушеві, замкнули опісля очі й поставили точку в середині кола, вже при замкнених очах. Совісна і добра розвязка задачі в таких умовинах очевидно неможлива. Але експериментатор по поданні інструкцій відвертається й лишає тим самим дітям можність поступити обманно. Правильне поставлення точок у серединах кола це саме доказ, що всупереч інструкції, очі підчас розвязування тесту були отворені.

Подібною є проба „лябіринту": дві рівнобіжні лінії творять на папері шлях, якого напрям зміняється. Досліджуваний має йти серединою шляху, знову при замкнених очах. Маємо приклад дуже собі близьких тестів.

Дещо іншу ситуацію матимемо тоді, коли в рямцях тесту, якого одначе вже не описуватимемо подрібніше, досліджуваний одержує, як тестовий матеріял, гроші, яких частину може без труднощів, позірно зовсім непомітно, собі задержати, хоча знає, що це не є його власність. Обман у цьому випадку матиме характер крадіжі.

Таким способом можна слідити, чи той, що „пощахрував" перший раз ставляючи точки в середину

кол, зробить це знову при повторенні цього самого тесту, а дальше при тесті „лябіринті“ і при тесті на крадіж.

Який загальний вислід тих дослідів? Перш за все виявляється тут закон „специфічности наставлень“ (specificuess of attitudes). Хтось, хто є чесний у ситуації одного роду, не мусить ним бути в ситуації іншій. Із того, що дитина обманює при одному тесті, не слід заключати, що вона обманюватиме при тестах іншого роду. Отже на питання, чи хтось є совісний, треба би властиво запитатися вперед, про які ближчі обставини розходиться тому, що питає. Бо совісність різних людей у різних о бставинах є неоднакова[1]).

Отже виходить, що навіть якась одна прикмета людської особовости є чимось доволі складним і що то дуже небезпечна річ, на основі якогось одного факту оцінювати зараз цілий „характер“. Обсяг, у якому вільно нам у відношенні до чоловіка ставити висновки з поодиноких його вчинків, є дуже вузкий.

Одначе чи не заходить тут цілковита припадковість? Чи не є так, що ніякі проби, хочби й як чисельні, не позволяють нічого передбачити з деякою імовірністю, яке буде поведення чоловіка в даній ситуації? Так не є. Чи можемо на основі експериментальних проб поставити прогнозу майбутнього поведення чоловіка, але тільки в обмеженій області, скоординованій з областю, покритою експериментальними пробами. Особливо існує ця можливість у відношенні до прослідженої групи; вона тут більша, чим у відношенні до поодиноких осіб. Прослідивши експериментально тестами обману цілу групу, наприклад шкільну клясу, чи можемо, як це показують згадані автори, з великим приближенням заповісти, який процент одиниць покажеться несовісним при будучих пробах цього самого роду. Психольог, що знає клясу з тестових до-

---

[1]) Через статистичне оброблення одержаного матеріялу автора вичислимо між іншими, що „кореляція“ між тестами крадіжі і тестами брехні виносить тільки 0.132 міжтим, як повна їх згідність вимагала би сочинника кореляції рівного 1.

слідів, трафніше передбачує вислід нової проби, чим учитель, що знає цю клясу, як її виховник.

Hartshorne і May могли навіть на тій дорозі піддати точному експериментальному провіренню вплив „морального навчання". Дві рівнорядні ґрупи учеників просліджено тестами на обман і занотовано вислід. Опісля в одній із цих ґруп введено на протяг трьох тижнів щоденно спеціяльні лекції совісности, які полягали на тому, що відчитувано й дискутовано в клясі оповідання на тему совісного поведення на основі книжечки п. з. „Книга совісности" (The Honesty Book). По трьох тижнях науки піддано наново тестам обману обі ґрупи. Порівнання висліду в обох ґрупах перед і по періоді морального навчання виявила, що ціла та моральна наука, ведена вербальним методом, не применшила замітно кількости випадків обману.

Добігаємо до кінця наших міркувань. Який є їх остаточний білянс? Ми вийшли від безладдя проб здефінювати характер у його повноті й бачили безнадійність, яка там царює[1]). І бачили ми дальше, як численні педаґоґи та психольоґи, знеохочені тим станом річи, пробують іти іншою дорогою. Виходять не від скомплікованої й неясної цілости характеру, лише від подрібних прикмет і ситуацій та намагаються зробити їх базою й осередком експериментальних дослідів та виховних плянів і подвигів. Вони слідять та уроблюють не характер чи особовість „узагалі", а ось таку чи іншу подрібну прикмету. Мені годі затаїти, що мої симпатії йдуть їм назустріч. Я переконаний, що хоч наука мусить стреміти до загальної синтези, хоч психольоґія та педаґоґіка не можуть призабути факту, що все в людській душі звязане в одну цілість (так як це справедливо підчеркують „постатні" пси-

---

[1]) Мій особистий погляд є такий, що зогляду на різні значіння слова характер найкраще було б не мішати і не стоплювати їх постійно в якійсь одній, з конечности штучній дефініції, а навпаки гостро й ясно відділити їх від себе й дати може кожному з тих значінь окрему назву або принайменше, говорячи, про характер, зазначувати кожноразово, в якім саме розумінню його уживається.

хольоґи, що, розвиваючи одну рису особовости, ми якось впливаємо на цілого чоловіка, що найближча успішна будучність тих обох наук лежить саме в подрібній, конкретній праці цього роду. Ми старалися показати, що при такім наставленні ані психольоґії, ані педаґоґіці, не бракуватиме тем тай поля до життєвої, доцільної активности. Тут обговорюються також дороги до строгої контролі успішности педаґоґічних заходів і метод, а тим самим до усунення найслабшої сторони педаґоґії, а саме, що вона трудячись безупинно, не міряє і не знає, який є реальний успіх її труду.

Але, коли ми є приклонниками психольоґічно-педаґоґічної праці, по конкретній, подрібній програмі, то ми не всилі подати її покищо в викінченій, готовій формі. Ми говорили про основи й напрям такої програми, її розроблення по точках не могло бути нашою ціллю. Особливо, що така програма, як це ми підкреслили, не може обійтися загальниками, а мусить бути детальна[2]). Вона мусить бути інша в відношенні до десятилітньої дитини, що ходить до вселюдної школи, а інша для пятнацятилітнього ученика середньої школи. Вона не може бути зовсім однакова для села й міста. Вона мусить узглядновати потреби нації в даному історичному моменті та її спеціяльну й політичну структуру. І тому вона може бути тільки постепенно вироблювана систематичною зорґанізованою співпрацею педаґоґів і психольоґів, працею, що, крім спрецизування ідейних цілей виховання, не забуде про реальні засоби й дороги їх реалізації.

---

[2]) Поминаючи вже факт, що темою цього докладу не є педаґоґіка, але передусім, як це вказує його наголовок, психольоґія характеру.

Д-р Яким Ярема.

УКРАЇНСЬКА ДУХОВІСТЬ В ЇЇ КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНИХ ВИЯВАХ.*

Історія, як наука про минуле народу, стається вчителькою життя, коли окрім пізнання минулого вона дає нам теж і його розуміння, або принайменш наближує нас до цієї мети. Задля ж розуміння того, що діялось і творилось, слід підходити до фактів не тільки з боку обективних, зовнішніх умовин та причин, але й тих внутрішніх, субективних, які разом складаються на характер субекту історії. І наскільки історія веде цей субект до психольоґічного самопізнання, то вона є і його вчителькою, бо відкриває йому головні напрямні для виховання дальших поколінь. В наших умовинах слід песимізмові обективістичного кавзалізму протиставити оптимізм віри в безперечні можливості перемоги над зовнішніми супротивними силами шляхом перш за все доцільної психічної самоорґанізації.

Скільки ріжних сторінок і напрямків має життя народу, стільки й може бути ріжних шляхів для його психольоґічного пізнання. В даному випадку засобом для цієї мети мають послужити нам факти з минулого української культури, зокрема, української духової творчости. Хоча зважаючи на обмеженість самої основи характер висновків буде так довго лиш проблематичний, поки не буде змоги провірити їх порівнюючи з вислідами аналізи інших проявів життя народу, то

---

*) На Укр. Пед. Зїзді цей реферат був відчитаний, з огляду на обмежність часу в конспективному скороченні.

проте, якщо ці висновки виведені правильно, не будуть вони, на всякий випадок, для характеристики народу маловажні, хочби тільки з уваги на сцецифічну вагу тої матерії, на якій вони спираються.

I.

Extraversio — initoversio. Обидва ці терміни, введені у психольогію швайцарським психіятром Юнгом*), означають два протилежні психічні „механізми", дві своїми напрямками протилежні психічні постави.

Екстраверзія — це спрямування на зовні, на світ, обєктів, котрі беруть гору над внутрішньо-субєктивним світом. Цей підпорядковується обєктам. Субєкт віддається зовнішнім справам, за якими часто губиться й никне його нутрішне „я". Поведінка прилаштовується до обєктивних вимог. Активність — зовнішня. Інтроверзія — це повернення субєкту до себе, на світ нутрішніх переживань. Субєктивний світ отримує перевагу над світом обєктів. Залежність від них субєктові противна. Увага зупиняється найрадше на фактах і проблемах нутрішнього характеру. Нутрішнє переціюється. Поведінка, субєктувно мотивована, часто до обєктивної ситуації не підходить. Думка має нахил підтягати обєктивні факти до вимог ідеї або й на них не зважати. Обєктивне субєктивізується. Інтензивніше нутрішне життя розвивається коштом активности на зовні. В крайніх випадках — повна відчуженість від реальної дійсности й у висліді — практична нежиттєздатність.

Інтроверзія дає людству ґеніїв культури: творців ідей, релігійних світоглядів; екстраверзія є умовою поступу людської цивілізації; вона видає цивілізаторів, що переводять ідеї в життя. Фільософічний емпіризм, матеріялізм, детермінізм, позитивізм є течіями екстравертзійними. На ґрунті інтроверзії процвитають: раціоналізм, що ставить апріорний розум вище досвіду, ін-

*) C. G. Jung: Psychologische Typen, Zürich, Verl. Rascher 1921.

детермінізм, містицизм, спірітуалізм у ріжних його формах. У мистецтві народжуються напрямки субективістичні (романтизм, символізм, експресіонізм); мистецький обективізм (реалізм, натуралізм) брав гору в періодах переваги екстраверзії. Природною формою мистецького вислову є лірика й музика; епічна й драматична творчість, наскільки вона вимагає від субекту повного самовідречення в користь обектів, має своєю передумовою екстраверзійну поставу.

Обидва ці психомеханізми є біольогічно важні. Завдяки екстраверзії ми, виходячи немов із себе на зовні, пізнаємо й опановуємо обективний світ, здобуваючи тим необхідні й щораз кращі умови для свого існування. Актом інтроверзії входимо в себе, щоб віддатися нутрішній господарці, засимілювати й опанувати нагромаджений матеріял нових вражінь і спостережень, та взагалі, могти розвиватись та удосконалюватись нутрішньо. Таким чином можливий є зовнішній і нутрішній поступ, один від другого залежний. Обидва механізми, отож, гармонійно доповнюються й роблять людську істоту щойно цілою, під оглядом життєздатности повновартісною.

Та в конкретній дійсності може один із тих механізмів переважати, утворюючи однобічні форми життя: 1) типу інтроверзійного, з меншою успішністю в практичному житті, то 2) типу екстраверзійного, з перевагою активности на зовні.

Слід завважити, що таке нахилення в бік одної то другої психічної постави, получене з періодичними хитаннями, можна спостерігати на лінії психічного розитку людини. Після екстраверзії дитячого віку (життя річевим світом) слідує, інколи навіть дуже різким переходом, інтроверзія, характеристична для років дозрівання. Тоді саме пробивається вперше з цілою силою й серед бурхливих нутрішніх заворушень свідомість відрубности свого індивідуального „я", а з відкриттям цього важного факту змінюється ціла психічна постава дитини, що зосереджується тепер цілком на своїому, нововідкритому нутрішньому світі; у слід за тим дотеперішне інтимне відношення до най-

блищого соціяльного середовища, як і до річевого світу, припиняється, а його місце займає відома негація, що приносить чимало клопотів так батькам, як і учителям. З досягненням зрілости бере гору екстраверзія. Старечий вік сприяє перевазі інтроверзії.

Типи культур і народів. Прикладаючи Юнгові поняття до психіки колективів, можемо розрізнити: 1. тип однобічний, екстраверзійний або інтроверзійний, і 2. тип повний, екстраверзійно-інтроверзійний. Народом екстраверзійно однобічним були Римляни. Цілком віддані своїм практичним інтересам та ідеалам, уміли їх переводити в життя з залізною енергією й безоглядною впертістю. Зразкові під оглядом дисципліни, жадібні панування й посідання, фанатично привязані до своєї батьківщини, завжди готові жертвувати особисте для загального добра, тверезі, не сентиментальні в думанні, були вони зразковими патріотами, незрівняними політиками та орґанізаторами державно-суспільного життя. Однобічне уздібнення римського народу — завважує Чемберлен*) — зосереджувалося на політиці, правничій товрчості і державній адміністрації. Політика вбивала в Римлян у зародку всякі інші здібності. Їх цивілізаторська місія, особливо державна орґанізація земель, абсорбувала їх цілком, так що їм не залишалось уже свобідних сил для культурної творчости, в якій вони були лиш переймачами та наслідувачами (фільософія, поезія, мистецтво). За те передали вони европейським народам свою високу цивілізацію (політику, орґанізацію Церкви й держави, право, адміністрацію, індустрію). Та за своєю невтомною цивілізаційно-експанзивною діяльністю не встигли вони утриматись на первісній моральній висоті й те було одною з причин кінця їхньої історії.

Нахил до інтроверзії характеристичний для духовости індійського народу. „Колискою індійської культури — пише Рабіндранат Таґор**) — був могутній

*) H. S. Chamberlain' Die Grundlagen des XIX Jahrhunderts, München, 10. Aufl. 1912, стр. 890.

**) Rabindranath Tagore: Sadhana — der Weg zur Vollendung, 1913.

ліс, багатий на овочі й звірину. Людина маючи подостатком усього, що до життя потрібне, не мусіла витрачувати своїх сил і гартувати свою волю в боротьбі з зовнішньою природою . . . Свобідна її енергія спрямовувалась на розгадування таємниць зокілля, йшла слідами таємного безмежного, з яким почувалась, як щось одне. Овіч задоволення знаходила вона у братанні з усім живим і мертвим, в універсальній симпатії". Індієць шукав нутрішнього в зовнішньому світі; предметом його уваги була власна душа й таємна вічна духовість, що проникає все живе й мертве; ідеалом — нутрішня досконаліть. „Героями в давнину славилися в Індійців не політики, учені або полководці, тільки ріші, що позбуваючись власного „я" сбеднувалися з Вічним і в найбільшому спокої вмірали, як мудрці*). Наслідком незацікавленості зовнішніми реальностями — пасивність на зовні, брак політики й історії, неорганізованість, господарський примітивізм, негативне відношення до культури Заходу й держави та нації, як її вицвіту. „На Індії, які живуть що найменш 50 віків — пише Р. Тагор у своїй книжці п. н. „Націоналізм" — на Індії, яких історія не була історією боротьбу за королівську владу, історією політичних змагань, тільки історією суспільного життя і змагань до духових ідеалів, найшла хвиля впливів Заходу, які стали впоперек їх завданні. Аполітичний нарід, якого бажанням було досі „жити в тишині і глибокій задумі", зустрівся вперше з „нацією", цією державно організованою „звірюкою — машиною", що задля „сили й багацтва" вбиває душу в людині" й позбавляє життя всяких цінностей.

---

*) Тут нагадується вірш П. Куліша до українського народу:

Народи славляться великими мужами
війни й політики, науки й іскуства,
А ми пишаємося дівчатами й жінками.
вінцями красоти, скарбівницями чувства.

Українські жінки „вічними піснями просвіщають серця", патріярхальне життя на хуторах-раях не знає „столичного зіпсуття". — Зовнішній силі й пишноті інших народів гордо протиставить Куліш високу нутрішню культурність свого народу, що полягає в жіночій мягкосердешності, в моральній непорочності.

Індійський антиевропеїзм має свій корінь в одвічному антаґонізмі двох світів, протилежних собі своєю психічною орґанізацією і вслід за тим — своєю ідеольоґією. Перший із них — це дух американізму, прямування до сили й багацтва, до удосконалення зовнішнього життя і продукції за допомогою науки й техніки. Його останньою крайністю є ленінізм, що перетворює й суспільне життя на колектив-машину та фанатично поборює все, що суперечить екстраверзії та її світорозумінні.

Протилежність американізму є ґандізм, якщо назвемо так ідеольоґічну течію, яку заступає вожд сучасного індійського національного відродження, Ґанді. Ґандізм — це змагання до нутрішньої могутньости, культ досконалої дійсности, шукання нутрішнього щастя, яке можна осягти тільки після визволення із ярма залежности від матерії та після знівечення машини, яка поневолює й деморалізує душу, повертаючи людину в мертву річ, у сліпе, бездушне знаряддя. Ради добра й щастя людини — учить Ґанді*) — можна б обійтись і без залізниці, трамваю й електричного світла, бо те все суперечить первісному призначенні людського роду. „Природні заняття людини є так улаґоджені, що обсяг діяльности власних рук і ніг цілком вистарчає для заспокоєння первісних потреб". Щастя в нутрішній, моральній досконалості, в ahimsa, що значить любов, покору, доброту.

Екстраверзійному культові сили на зовні й матерії протиставить Ґанді культ нутрішньої сили й духовости, інтелектуальній культурі — моральну, загальності — індивідуальність, котра є головним предметом його уваги й турбот; боротьбі за волю народу при помочі фізичного насилля протиставить боротьбу, що користується тільки моральними засобами й через змагання до моральної величности й вищости над противником має вести до перемоги.

Ґандізм — це в суті наш український сковородизм. Ґанді і Сковорода! Не зважаючи на ріжниці

*) René Fülöp-Miller: Lenin i Gandhi 1927.

часу й простору, як вони собі близькі! Обидва виховувались на споріднених собі духом творах, фільософічно-релігійного змісту. Обидва покинули свою професію, Сковорода — учительювання, Ґанді — адвокатуру, і стали безпрофесійними мандрівниками-проповідниками. Обидва прихильники спокійного життя в самоті, в їжі вегетеріяни, своїм зверхнім одягом злидарі, ентузіясти природи, в якій обявляється їм велич Бога. Наскрізь релігійні натури, для яких релігія є головним сенсом життя, але обидва вони критично ставляться до релігійної традиції, кладучи головну вагу на нутрішню її ідею, а не на зовнішню форму. Обидва споглядають на світ з моралістичної виключно точки погляду і вважають за суєту те, що не веде до нутрішнього піднесення й ущасливлення людини .Звідси й те їхнє іронічним скептицизмом навіяне відношення до тріюмфів людського інтелекту й досягнень цивілізації, не виключаючи школи, медицини або правосуддя. „Менш наук — менш дурнів" — іронізує Сковорода. — „Менш лікарів — менш недужих, менш законів — менш беззаконників". Обидва є фанатиками духового світу, спіритуалістами, що не цінять матерії. Та вони теж і ріжняться між собою. Спіритуалізм Сковороди замкнувся в еґоцентризмі, роблячи його людиною соціяльно й політично індіферентною. Не маючи ніяких суспільно-політичних ідеалів остався він ціле життя космополітично настроєним українським „фільософом". Спіритуалізм Ґанді, перейнятий духом індійської симпатії, виніс його на чоло визвольного індійського руху і зробив його „святим" вождом великого народу, індійським патріотом і месіяністом.

В противенстві до римської екстраверзії індійська інтроверзія сприяла буйному розвиткові духової культури, яка рахується до найбагатших у світі й має передовсім релігійно-фільософічний та поетичний характер. Незвичайно багата індійська поезія не відзначається одначе тою пластикою, що напр. грецька, а індійські науки є теж наслідком незацікавлення емпірією й браку хисту до збирання матеріялу фактів переважно абстрактно-формальні. „Індієць — завважує

Чемберлен*) — гине від анемії матеріялу знання; це погибаючий з голоду ідеаліст, зате — тропічний розвиток чисто мозкової (абстракної) чинности, розцвіт фантазії й льогічно-математичних здібностей".

Поруч однобічних типів можна навести й зразки культур повного типу, що полягають на гармонійній творчій співучасті обидвох психічних постав. Грецька культура завдячує свою всебічність передовсім щасливій сполуці тих обидвох родів зацікавлення світом, так внутрішнім, як і зовнішнім. Майже всі напрямки людської творчости знайшли в грецькій духовості придатне поле для свого розвитку. Греки були народом войовників і мислителів, мистців і торговців, поетів і дослідників, теоретиків і практиків. Все ж таки про ідеальну рівновагу сил грецького духа говорити годі, бо, як показує історія, найслабшим пунктом була тут політика, що виявилося в нездатності Греків утворити тривку державу. Центр ваги спочивав у фільософічній і мистецькій творчості.

До ступня грецької всебічности наближується сучасна культура Заходу, що виросла на ґрунті різних кровних сполук з перевагою германського елементу, що до певної міри дає нам право говорити про її германський характер.

Двобічність германського типу ясно просвічує із знаменитої його характеристики, яку дає нам у своєму, цитованому вже творі Чемберлен. „Германець — пише він — це найбільш ідеалістична, але разом з тим і найпрактичніша людина у світі. Він пише критику чистого розуму і винаходить залізницю. Ньютон — математик пише коментар до евангелія св. Йоана. Музик Кромптон винаходить машину до прядення. Бісмарк любується музикою Бетовена"... „Містичні імпульси йдуть у-парі з жадобою знання, сила віри з розмахом до діла й творчости, влади й посідання... „Жадоба посідання є джерелом тріюмфального походу жадоби пізнавання й відкрить від 13 ст.... „Високі організаторські й формативні (gestaltende) здібності

*) Op. cit., ст. 897.

(державно-творчий талант), шляхотна амбітність і потреба ідеалів ... „Занятий завойовуванням світу, досліджуванням природи й її опановуванням, збиранням кольосального матеріялу знання... „Рівномірний і однаково цінний розвиток ріжних ділянок людської творчости: фільософії, релігії, наук, економії, індустрії, техніки, політики... „В осередку стоїть цивілізація, а їй у противагу — безсмертна культура..." Поруч із розцвітом техніки, індустрії, торговлі, географічних відкрить, дослідів природи, що охоплюють цілий космос, — „проникання в глибини людської думки і змагання вгору до найвищих висот людського духа"*).

Завдяки саме сполуці в собі двох протилежних типів психіки германська культура розпоряджає таким ріжноманітним багацтвом своїх продуктів, але водночас вона й повна противенств нутрішніх суперечностей, що теж дуже влучно схоплює Чемберлєн у словах; „Відвернене від світу спекулятивне думання, заняття поезією, фільософією, містикою, з волею спрямованою до середини, у себе — і рівночасно безумовна воля на зовні. Наука про нутрішнє навернення, терпимість, милосердя — і релігія виключного самозабезпечення і фанатичної нетерпимости"**). Імперіялізм іде тут у парі з пацифізмом, брутальність з гуманністю, матеріялізм із ідеалізмом. Ця двобічність робить нам зрозумілою теж і ту велику живучість культури Заходу. Вона немов не старіється, приймаючи щораз нове обличчя. Безнастання її гнучкість і змінливість, що проявляється в скорих переходах від одної протилежности до другої (романтизм — реалізм, ідеалізм — матеріялізм), має свою основу в періодичних хитаннях західньої духовости в бік екстра — то інтроверзії, наслідком чого протилежні течії чергуються. Але й тут годі говорити про гармонійну рівновагу сил. Екстраверзія замітно переважає (американізм). Римська спадщина ввійшла в тіло і кров культури Заходу-

---

*) Op. cit., ст. 605, 612, 630, 890, 899.

**) Op. cit., ст. 687.

Двобічність російської духовости характеризують нам слова російського фільософа Бердяєва, автора книжки п. н. „Душа Росії“ з р. 1915*). „Росія є наскрізь антиполітична й цю її антиполітичність треба ясно собі усвідомити, якщо хочемо наблизитися до розвязки таємниці російської душі. Призадумаймося над осьякими фактами: Нарід в особах своїх найбільш народніх мислителів, письменників і публіцистів замітно протидержавний і найбільш анархічний на світі (Толстой) — збудував сильну державу, цілком віддався кольосові державности й відзначається невідомою деінде підлегливістю супроти своєї бюрократії“. І далі: „Нарід, якого не тільки його найзнаменитші сини, але й загал інтеліґенції визнає найбільш наднаціональні, вселюдські ідеали, — творив нечувані націоналістичні ексцеси, русіфікував підбиті народи, націоналізував навіть загальну Христову Церкву і кличучи, що Европа зогнила, проголошував, що вона діявольський утвір, призначений на загибіль“.

Боротьба з усяким тиском із зовні на душу, шукання Бога, реліґійний месіянізм — поруч із братньою експанзивністю на зовні; ідеалізм і подивугідний практицизм, індивідуалізм і дух колективізму, проповідь нутрішніх ідеалів і тяга до загарбання, посідання й панування, утеча до нутрішнього царства в собі й захоплення для кольосу царської імперії, нігілізм і безоглядна воля до життя, дух революції й назадництва — все те складалось на загадкове обличчя Росії, робило її для Европи страшною то симпатичною й представляло її як „країну незбагнутих можливостей“. Такою залишається вона й далі, хоча характер її під натиском всевладної тепер екстраверзії неначебто стався одностайніщий, а боротьба двох протилежних собі сил неначебто притихнилась.

Додатньою прикметою двобічних типів колективу є їх висока життездатність, яка забезпечує їх перед духовою безплодністю, як і перед упослідженням на арені зовнішнього життя.

---

*) Див. M. Zdziechowski: Wpływy rosyjskie na duszę polską. Kraków 1920 ст. 31.

Два типи релігії. Дваріжні відношення до світу, які випливають із протилежних собі психічних течій зазначуються особливо виразно на характері релігії та релігійного життя взагалі. Під впливом екстраверзії релігія обєднується з життям, прилаштовується до його потреб, вимог та ідеалів, стається одним із могутніх засобів для цілей загально-суспільного поступу або політично-національної експанзії. Релігійне життя зосереджується більш на зовнішніх формальностях, ніж на нутрішньому їх сенсі.

Під впливом інтроверзії релігія має нахил сепаруватись від життя і світу; замикаючись у собі залишається справою особисто-індивідуальною, політично чи національно безбарвною; схиляється до космополітизму й намагається у всьому оставатись вірною своїм принціпам, не вдаючись у компроміси з постулятами позарелігійного та позацерковного життя. Релігійність шукає вислову в нутрішній побожності.

Ця ріжниця вийде конкретніще, коли проведемо паралелю напр. між російським і українським православним християнством. Російське православія, — як це зясував уже Костомарів у своїому нарисі „Дві руські народности" — стануло на службу російської політики. Поняття Божої управи світом тісно обєдналось з ідеєю світської державної влади. Цар стався заступником і виконавцем волі Бога на землі. Царську владу, вкриту так ореолом Божої святости, вийнято зпід людської критики й тим утверджено її на довгі віки. Через те саме отримали освячення й усі її політичні підприємства. „Це не містицизм, — завважує до цього Костомарів — а великий практицизм російського народа, що пізнавши потребу громадської єдности і практичного пожертвування особистістю, як передумови всякої загальної справи, повірив свою волю волі всіх вибранців, лишив освячення вищому вислові Мудрости й дійшов до формули: „Бог та цар у всьому". Російське православія не тільки поклало міцні підвалини під державну будівлю, але й втягаючи Бога до участи в її розбудові виховувало в російському народі віру в свої сили, обєднані зі силою Божої волі, почуття своєї вибраности й біль-

шевартности супроти неросійських та неправославних народів. Православя було spiritus agens російського імперіялізму, робило нарід самопевним, гордим, підприємчивим, смілим і неперебірчивим у засобах для „святої" цілі. Відступаючи від строгих принціпів християнської науки воно йшло на компроміси з ідеалами політики, служачи передовсім інтересам нації.

Українське православя стояло впродовж своєї многовікової історії осторонь суспільно-політичного життя, з яким воно часто навіть різко ідеольогічно розходилось, згадати б тільки вороже відношення до козацтва, яке проявилось в київо-могилянській літературі XVII. в.*). Тільки в початках (X, XII в.) і то лиш переважно з почину грецького духовенства, роблено спроби в напрямку обєднання релігії з політикою, „спроби пересадити на руський ґрунт візантійську ідею божественности початку і святости державної власти. Духовенство заводить молитву за князя в церкві й поручає її в домашній молитві. Все те були річи нечувані і для староруських суспільних поглядів зовсім нові; на українському ґрунті вони не закорінилися"**. Релігійного освячення власти не переніс із Візантії на Русь і сам Володимир Великий***), який перейнявся більш етичним духом християнства, його наукою любови й милосердя, ніж утаєними в ньому можливостями утвердження найвищої державної влади. Підне-сення княжої особи, як голови держави, на педестал святости протирічить християнському принціпові рівности всіх смертних перед Богом, а інтроверзійне християнство є передовсім принціпове. Таким було в найвищих і найщиріших своїх висловах і українське православя, що орієнтувалось завжди на принціпи Христової науки й переважно не вміло знайти спільну мову з життям. Воно, зводячи всі проблеми до одної проблеми особисто-індивідуального спасіння, спрямовуючи увагу на вічне — безчасове, ніколи не цікави-

*) М. Грушевський: Історія України-Руси, т. VIII., част. II., ст. 114 ід., Київ—Відень 1922.

**) М. Грушевський: op. cit. том. III., ст. 441, Львів 1900.

***) М. Грушевський: op. cit., ст. 477, Львів 1904.

лось надто справами суспільно-загального характеру, як і не звязувалось теж зі справами своєї земної батьківщини. Вийнаючи кожну окрему людину зі суспільного звязку й ставлячи її виключно на себе саму, кладучи до того їй на серце власну душевну справу як найвищу, найсвятішу, як єдино важну для неї, українське православя було несвідомим розсадником космополітицизму, анархо-індивідуалізму й апатії до цінностей цивілізації й світської культури.

Основні риси обидвох форм релігійного думання й відчування ярко виступають у двох відомих нам, різко протилежних собі, національно різних, історичних постаттях з останніх десятиліть XVI в.

Петро Скарга і Іван Вишенський. Вождь агресивного католицизму, дух політичної експанзії, творець Берестейської Унії — і святоафонський пустельник, палений жагою дорівняти Христові, досягнути найвищого ступня аскетичного подвигу, як вождь смертельно загроженого православя!

Петро Скарга*), в якого жилах плила мазурська кров, у своїому патріотизмі не ріжнився від свого антаґоніста Лютра, свою найвищу ціль бачив у службі своїй батьківщині: Für meine Deutschen bin ich geboren, ihnen will ich dienen. Головною справою для Скарги були добро і слава польської держави. Не для того, щоб рятувати душі православних, заходився він так ревно коло справи унії, але для того, „żeby państwo to w rzeczach świeckich było potężniejsze i więcej wam (православним) królowie polscy ta ziemia litewska dufała". Через насильне викорінення інших релігійних конфесій і через заведення скрізь одної католицької віри хотів Скарга зробити свою батьківщину на внутр одностайною та сильною й на зверх могутньою. Польща була для нього цілим світом. А любив він її не тільки за те, що вона католицька, але й „за її світлу й несплямовану — як казав — історію, за її воєнну славу, свободу, земні багацтва". В його католицькій акції вимоги біжучої політики брали звичайно гору над прин-

*) St. Windakiewicz: Piotr Skarga, Kraków 1925.

ціпами Христової науки. Він жеж підштовхував уряд до репресій проти некатоликів, був прихильником строгих кар за всякі злочини проти держави, журився занепадом лицарського духа серед шляхти, аґітував за війною проти Туреччини, бажав перетворити Польщу на абсолютну монархію з дисципліною сліпого послуху, хочби й за ціну індивідуальної свободи. Особисте було для нього неважне супроти загального. Любить життя, тілесних потреб не поборював: „Ciało masz, nie jesteś duchem, jeść i pić musisz. Najadłszy się więcej zrobisz za godzinę, niżeli głodny a słaby za dziesięć". На зовнішні релігійні вислови клав велику вагу, але не був прихильником аскетичних подвигів: Nie wszystko, co czynili święci, naśladować możem; wiele jest przykładów, które tylko na dziwowanie dane są. Дуже цінив інтелектуальну освіту та науки й жадібно студіював. Твори античної „поганської" літератури, як католик, у дусі того часу, не міг захвалювати, але на його думку: „szkoda ich odmiatać, gdyż wiele się dobrych wiadomości u nich doczyta i w błocie złoto się znaleźć może". Був людиною експанзивною на зовні, залізної волі, в ріжноманітних напрямках практично діяльною (проповідництво, письменницька діяльність, політика, організація шкіл і гуманітарних підприємств, учительювання і т. ін.). Уся енергія його спрямовується на об'єктивний світ, особисте підпорядковується загальному, субєктивний, нутрішній світ никне за обєктино-загальним інтересам. Релігія служить засобом для високих цілей цього світу, передовсім найближчого йому світу, свого рідного краю й народу.

Для Вишенського*) є релігія самоціллю й усім змістом життя; єдино-цінним людським добром, для якого треба кинути все інше в світі й відвернутись від усіх зовнішніх дібр і справ. Він — ригорист і принціпіяліст, що прямуючи до найвищої гармонії між людиною й наказами Христової науки заходить у сво-

*) І. Франко: Іван Вишенський і його твори, Львів 1895. М. Грушевський: Історія української літератури, том V., Київ 1926, стор. 284—351, 419—444. М. Возняк: Історія української літератури, том. II., Львів 1921; ст. 125—170.

йому моралізмі аж до останньої межі, за якою вже не чути ніякого гомону життя, де царствує один тільки безтілесний дух, що живе одним бажанням: вічного щастя в Бозі. З точки погляду найвищих ідеалів християнської віри, якими є саме покора, вбогість, простота, любов і терпіння, що одні лиш забезпечують душі спасіння, споглядає Вишенський на світ і все те, що не відповідає осьтим ідеалам і через те не веде до останньої цілі життя, вважає за нікчемну суету й діявольску спокусу, яку треба не тільки обминати, але й ненавидіти та поборювати. Сюди належать усі людські зовнішні справи й заняття, особисті й загальні, змагання до краси, сили й багацтва, до знання й мудрости, до слави, влади, панування. Політика, економія, організація, інтелектуальна культура — все те для Вишенського безвартісні річи, для душі погубні.

Ми спочуваємо з Вишенським, як талановитим горячим оборонцем православя, яке було тоді заборолом української нації, та при цьому ми є свідомі того, як небажаний своїми наслідками мусів бути вплив на душевну поставу українського громадянства, вплив цього фанатичного спірітуаліста й принціпіяліста, проповідника життєвого самогубства, у відношенні до світу й культури песиміста й циніка, звеличника життєвої порожняви й зовнішнього безруху, типового анархо-індивідуаліста з усіма іншими рисами крайньої інтроверзії. В цьому дусі до деякої міри виховувалось українське громадянство вже віддавна під впливом моралістичної літератури, та в посланіях Вишенського доходить воно до точки свого найвищого напруження.

Аскетичний принціпіялізм Вишенського може мати почасти своє виправдання в хибах тодішнього передового суспільства, в його моральній рознуздансті; він має теж ту заслугу, що будив приспане сумління на вид недолі закріпощеного простолюддя й вимагав шанування кожної людини, як істоти нам рівної, до чого не міг піднестися Скарга, — але в загальному підсумку індивідуальність Вишенського з погляду психольогічних міркувань не була вповні щасливим зявищем у тій дуже критичній історичній добі. Його безкомпромі-

сове відношення до життя, цинізм супроти цінностей світської культури та еґоцентризм не могли зібрати й озброїти потрібні сили для оборони українського православя, а навпаки — давали привід багатим, що відчували потребу звязку з реальним життям, до релігійної, а вслід за тим і національної дезерції. Рятувати православя могла тільки та течія серед тодішнього нашого громадянства, котра під впливом відгуків західньо-европейських течій, повернувшись фронтом до життя, започаткувала національно-культурний рух; взялась за суспільну й шкільно-освітню організацію. Та вона скоро заглухла під натиском української інтроверзії. Гору взяла схолястика, яка на українському ґрунті завернула духову течію назад до абстракної, від реального українського життя відірваної універсальности.

Літературний двобій, який розгорівся з кінцем XVI. в. між православям і католицтвом, є тільки одним з багатьох епізодів в історії безнастанного спору між цими двома формами християнства, які мають свій корінь в ріжницях людської психіки. Інтроверзія ставиться вороже до всього, що вносить в християнство екстраверзія. Їй несимпатична строга організація, основана на единовластю папи, противні посягання по владу над світом, співпраця зі світськими науками та „поганською“ фільософією, войовничість, життя і освітолюбність, практицизм. Зі становища інтроверзії все те є зрадою засад правдивого християнства, яке велить жити в бідності, бути покірним і простим у розумі своїм, терпіти й ближніх любити. Латинський костел — писав Вишенський, кидаючи громи в той бік — увесь потонув у брехні поганській, гордощі, власті, славі, багацтві і любові світу сього... Його щастя — це пекло, його школи й науки — „пропасть і погибель вічная*). Людський розум — це отрута, що веде до єресі й загуби душі; всяка освіта — це „смертоносное мудрованіе“. Православні повинні від тих наук утікати, як від зарази. Краще нехай остануться дурними і про-

*) М. Грушевський: Іст. Літ., т. V., ст. 424, 435.

стими, немудрими „зовнішньою наукою“, бо ліпше „ні аза не знати, тільки щоб до Христа дотиснутися“*). Найбільшим спроневіренням супроти християнства вважалось політичні аспірації римської Церкви, її змагання до власти, жадобу панування. Не залежало тут лиш на християнському принципі рівности всіх людей між собою; інтроверзія взагалі, кладучи особисто-індивідуальне вище всього, схиляється в бік анархізму. Вишенський виступав не тільки проти папської власти, але й за православними владиками не визнавав права до неї. По думці Христової засади, щоб не був „один понад усіх“, вони мають бути тільки першими щодо доброго прикладу в громаді рівних собі вірних.

Західній агресивності протиставив Вишенський засаду пасивного терпіння, бо це уподібнює нас до Христа й веде до життя вічного.

У противенстві до патріотизму екстраверзії інтроверзійний тип релігії не знає земної батьківщини ні народу. Ця риса виступає ярко в цинічній відповіді Вишенського на зроблені йому докори за те, що він утікає на безлюддя, намісць працювати в краю для рідного народу. „Ані я з народом завітів не робив, ані обіцянок не давав, ані не знаю народу, ані з ним не розмовляв, ані очима не бачив“. Його національну свідомість характеризує Франко словами: „Вишенський почував себе Славянином, блищим до Сербів і Болгар, ніж до інших народів; Малорусином, окремим від Великорусів, хоч блищим до них, ніж до інших Славян**).

Для нутрішньо зорієнтованого християнства всі проблеми зосереджуються на центральній проблемі особисто-індивідуального щастя. Вишенський поборював католицтво не як силу, що загрожує руському православю чи то православній руськості, тільки як віру, яку з погляду індивідуального добра треба відкинути, бо вона — на його думку — веде до вічної

*) І. Франко: Ів. Вишенський, ст. 383, 400.

**) І. Франко: op. cit., ст. 491.

загибелі. Скарга руководився ідеалами загально-суспільного характеру, для Вишенського осередком усього буття є індивідуальна душа, найвищою ціллю — її добро.

Для західнього католицтва представлялось православя передусім з боку тих своїх зовнішніх сторінок, які є характеристичні для інтроверзії: неорганізованість з нахилом до анархії, культурна відсталість і неосвіченість духовенства, релігійна пересадність, зовнішня простота аж до занедбаности („невитерті чоботища", які брав в оборону Вишенський).

II.

Українська психіка в світлі характеристик М. Костомарова, В. Липинського і Д. Чижевського. М. Костомарів, автор психольоґічно-соціольоґічного нарису п. н. „Дві руські народности"*), освітлює психіку українського народу з погляду ріжниць, які він добачує між українським і російським народом. Збираю найсуттєвіше під окремими пунктами.

1. Напроти російської експанзивности — в розумінні змагання до підбою земель і народів, до поширення власти — український нарід не виявляв нахилу до насильного самопоширювання й володіння. В нього не було „нічого насилующого, нівелюючого, не було політики, холодного вирахування".

2. На російському ґрунті взяв гору принціп загальности над особистістю і шляхом насильного зєдинення частин, обмеження індивідуальної свободи привів до утворення абсолютної монархії. Українська свободолюбність вела до вільних спілок і федеративних форм суспільного життя, які одначе наслідком переваги особистости над загальністю швидко підлягали розкладові. „У безнастанних сварах і межиусобицях і війнах за ображену честь або за хвилеву добичу руйнувалось недокінчене (державна орґанізація), наміць, щоб його утвердити на віки. Кожний наш суспільно-політичний лад безнастанно хитався і валився

*) 1861, „Руська письменність", т. IV., ст. 439—488.

під впливом химерних бунтів особистого своєвілля і вже в моменті свого народження носить у собі зародки упадку...". „Те саме, що змело з поверхні землі нашу князівську державність, проявилося ще раз блискуче в історії козаччини. Україна потопаюча в нутрішньому хаосі ставала здобичею добре зорганізованих і здисциплінованих противників". Свою тезу ілюструє Костомарів теж на своєрідних особливостях соціяльного („мір"— „громада") й родинного життя обидвох народів.

3. Російський нарід — матеріялістичний і практично-розумовий. Його матеріялізм проявляється в межах релігійного життя привязуванням більшої ваги до зовнішньостей (обрядів, слів і форм), в області ідей — змаганням перевести ідею в життя, практично її зматеріялізувати та пристосувати. Утилітаризм, позбавлений змислу для краси, характеризує російського селянина. У своїх змаганнях російський нарід витревалий, послідовний. — Український ідеалізм проявляється в нутрішній більш релігійності, в естетиці, любові до природи, у духовій вищості народньої творчости, зокрема в поезії. У своїх змаганнях український нарід хитний, невитревалий, без ясних цілей.

4. Російська волевість відбивається в російській народній поезії, яка має героїчний характер, оспівує богатирів сильної волі в сфері діла. Тут „поетичний елемент звернувся в сферу волі і світлої думки". — Українська поезія звернулася в сферу „фантазії й чуття". Вона висловлює почування, удуховлює й ідеалізує (природу, жінку); змістом шляхотна, формою й висловом тонка та граціозна.

В. Липинський освітлює характер українського народу у своїх „Листах до Братів хліборобів"*) з точки погляду державно-творчого уздібнення, котре на його думку вимагає „ідеї, сильної волі, інтеліґентности й орґанізації".

---

*) Психольоґії укр. народу присвячена частина IV. (з 1924 р.), зокрема лист 37, ст. 416—470; окрім цього див. ст.: XXIII, XXIV, 56, 311, 350, 351, 365, 376 і ін.

1. Всупереч цьому українське плем'я, як словянське, є з природи пасивне і „східне по найглибшим основам своєї духовної структури". Імпульси до державної творчости на словянському ґрунті давали напливові чужі расові елементи. „Польща повстала з розселення прекрасно зорґанізованих войовників Ляхів, мабуть данько-норманського походження, між пасивною словянською масою". Основи Руси поклали півкочуючі добичники, войовники Варяги. Завдяки їм почалась уніфікація й орґанізація держави, опертої на князівських дружинах. Козацька Україна завдячує свій початок активним елементам, які напливали з Заходу через Польщу й Литву. Асимілюючись з українською масою й рівночасно заховуючи свою активність вони спричинюють процес відокремлювання українського племени від великоруського, тим започатковують вони українство й витворюють ідею, саме поняття України, маючи „з кровю предків одідичений інстинктовий нахил до творення своєї влади й держави". „Ці будівничі-орґанізатори, до яких приставали місцеві активні елементи, походили з рядів польської українізованої шляхти, до якої належали: П. К. Сагайдачний, Б. Хмельницький, Ст. Кричевський, І. Богун, Ю. Немирич, І. Виговський, І. Мазепа-Колодинський, П. Орлик, Кальнишевський і інші"*). Ці напливові елементи згодом деморалізувалися і денаціоналізувалися. Безпосереднім наслідком пасивности, яка має свій корінь у слабості волі, в неохоті до великих зусиль, перевиховати себе поборюючи в собі недисциплінованість, еґоцентризм, неорганізованість, є підлеглість українського народу вслевим націям.

2. Перевага емоціональности над волею та інтеліґентністю. Під інтеліґентністю розуміє автор „здатність спокійно й витривало, а тому по змозі і вірно обсервувати явища та знаходити між ними причиновий звязок". З надмірної чуттевости виплива змінливість симпатій, орієнтацій та ідей (ідеольоґічно-політична безхарактерність), брак витривалости й неспроможність

*) Op. cit Вступ, ст. XXIII.

„виявити своє хотіння в ясній і тривкій ідеї та закріпити його витривалою, здержаною, довгою, організованою, послідовною й розумною працею, тому що увага розпорошується ввесь час під впливом нових емоціональних подражнень... Тому так тяжка є на Україні політика". Дальшим наслідком емоціональної переваги є легка запальність і скоре остигання, велика придиркуватість до дрібниць і більший нахил до романтизму ніж до ідеалізму. Романтичний порив, чисто емоціональний, відзначається неясністю ідеї, якої здійснювання відбувається шляхом не — скупчення сили волі й розуму, а постійного подразнювання емоцій, що до цілі не доводить. „Українські політичні провідники з нахилом до романтизму та до керування себе в політиці почуттями, а не волею та розумом, з туманними ідеями — більше співали або поетизували, кричали або плакали, ніж висловлювалися членороздільною, льогічною й ясною прозою"*).

3. Анархічний індивідуалізм, як найбільший ворог єдности, дисципліни й організації, робив часто „дике поле" з України, по якому „гасали опришки й дейнеки". Проявлявся як „хамство" в умовах громадянської свободи, або як „рабство", коли держава брала гору над громадянством. У безнастанних межиусобицях винищувала себе провідна верства, так за князівської держави, як і козаччини, покликуючи на українську землю чужоземні та ворожі сили. Під впливом анархічного індивідуалізму затрачуються організаційно-творчі прикмети, розвивається „взаємно пожираюче себе сектанство" (релігійне, політичне, фільософічне), надмірна діференціяція спинює процес інтеграції ,тобто творення міцно організованих звязків. Неорганізований індивідуалізм перемінює найсміливіші підприємства одиниць у безглуздий авантюризм. „Рідко яка країна має так сміливих людей, як Україна. Але теж ні в одній країні ця сміливість... так по пустому, так безглуздо не марнується"**). Індивідуалізм, ненаситний

*) Op. cit., ст. 433.

**) Op. cit., ст. 365.

своїми „матеріялістичними апетитами“, не здатний чимось ідейно захопитися, чогось сильно, непохитно хотіти, для чогось свою особу жертвувати і перед чимось своїм анархічним егоїзмом поступитися.

4. Брак територіяльного патріотизму („екстериторіяльність ідеольогії“), що торкається теж і чужонаціональних елементів, що заселюють Україну. „Україна була завжди гніздом, яке постачало фанатиків екстериторіяльної віроісповідности... і становости“. Наші предки ненавиділи співгорожан в імя своїх екстериторіяльних ідей і в боротьбі між собою прикликали людей одної віри чи одного стану з чужих сусідних територій. „Патріотів українських і українського патріотизму історія наша за винятком одиниць і епізодів не знає“*).

Зупиняючись над обєктивними умовинами української психіки підкреслює автор три моменти. Добре підсоння й родючість землі сприяє розвиткові пасивности й дегенерації громадських інстинктів. Неусталеність раси, брак расової єдности, хаотична мішанина активних і пасивних елементів ріжного расового походження при рівночасній відсутності зусиль вихсвувати себе до політичної єдности, є причиною безнастанної розєднаности, взаїмної зненависти, браку патріотизму. Некорисне географічне положення, зокрема брак природних охоронних границь, витворював свідомість непевного політичного завтра, що ослаблювало енергію. Положення на пограниччі двох ріжних культур, візантійської й римської ,поглиблювало ріжниці між окремими краями. Всі ті три причини (якість землі, расова мішанина, географічне положення) витворювали за велику, часто пристрасну чуттєвість, якої „не стримують ослаблені легкою боротьбою за фізичне існування й причинами політичного характеру — воля та інтеліґентність“. „Політично руйнуючий вплив оцих статичних причин нашої недержавности зростає в напрямі з північного заходу на південний схід — в міру

*) Op. cit., ст. 376.

того, як зростає степовість, отвертість, родючість і расова хаотична мішанина на українській землі"*).

Д. Чижевський у вступі до своїх „Нарисів з історії філософії на Україні"**) підкреслює риси, характеристичні для психічного укладу українського народу взагалі, як і риси, спільні представникам української духової еліти, зокрема. Емоціоналізм, як: сентименталізм, чутливість та ліризм, найяскравіше виявляється в естетицизмі українського народнього життя й обрядовості. Друга риса це індивідуалізм та стремління до свободи в ріжних розуміннях цього слова, що [illegible] та усіма, до розкладу всякої життєвої форми, хоч у певних випадках може вести і веде до глибоко позитивних форм творчости й активности". З „артизмом" вдачі, як і з індивідуалізмом, звязана третя риса — неспокій і рухливість, що з одного боку виявляється позитивно, як здібність до приняття нового, до психічної еволюції, та з другого боку є джерелом „максимально негативних сторінок української історії", української „хиткости", тенденції „до взаїмної боротьби, до руйнування власних і чужих життєвих форм, усіх жорстоких і кривавих сторінок української історії". Степ був тією основою, що найбільш причинилася до наведених рис. Деякі інші риси пояснює автор слідами впливів деяких історичних періодів, зокрема епохи барокка та романтики, що „поклали на український дух найсильніший відбиток". Головна риса барокка, а саме „декоративність, що цінить більше широкий жест, ніж глибокий зміст, більше розмах і кількість, ніж самий зміст, одним словом цінить більше „здаватися", ніж „бути" — ця риса залишилась, на думку автора, аж досі в українському національному характері.

До типових рис видатніших представників української думки зараховує автор: 1. Емоціоналізм (теоретичний), що високо оцінює почуттєве життя. Українська думка зосереджується біля „філософії серця".

---

*) Op. cit, ст. 428.

**) Прага, 1931, ст. 15—19 („Укр. нар. характер і світогляд").

Почуття — це шлях пізнання (Гоголь, Юркевич), серце — це основа душі, безодня, що породжує з себе поверхню свідомої душі (Сковорода, Гоголь, Юркевич, Куліш). У цій „безодні" криється все, що є в цілому світі, звідси людина — це мікросмос (К. Гр. Ставровецький, Сковорода, Гоголь). 2. Ухил до усамотнення (Сковорода, Куліш, Гоголь, Максимович). 3. Визнавання великої етичної цінности за кожним індивідуумом, права для кожної людини на власний індивідуальний шлях — плюралістична етика (Гоголь, Сковорода). 4. Стремління до гармонії, миру між людьми, людьми й Богом, між ріжними світоглядами (Київська Школа, Сковорода, Гоголь, Юркевич, Куліш). „Мир є основна етична цінність. Українські мисленники стреміли завше зайняти позиції примирливі, віддати справедливу оцінку і протилежним думкам, ворожим течіям (Юркевич, Лесевич)". Поруч ідеалу зовнішньої гармонії — змагання й до нутрішньої гармонії, як найвищого ідеалу (Сковорода, Гоголь). 5. Релігійне забарвлення української фільософічної думки.

Завваги до методики й предмету характеристики. Спільною ознакою наведених характеристик є метода простого реєстрування окремих душевних прикмет, які кидаються в очі при розгляді ріжних сторінок життя й творчости народу. Кожна з тих прикмет стоїть незалежно від решти; всі разом не утворюють одного органічного цілого. Тимчасом характер духовости, так індивідуальної, як і збірної, це в суті ріжноманітна одність (unitas multiplex — В. Штерн), суцільна організація — структура, в якій ріжні окремі елементи складаються на одне нутрішньо спаяне в собі ціле. І тільки з погляду цілого можна зрозуміти сенс та значіння його окремих частин, в даному випадку — ріжних прикмет, які разом складаються на характер збірноти. Від основної напрямної душевного цілого перш за все залежить якість самих прикмет, як його природних складових елементів, які залежно від загальної психіч-

ної постави мусять бути ріжні, з нею співзвучні. Інтроверзійна постава, напр., дає нам уже з самої природи іншу картину прикмет, як постава екстраверзійна, спрямована назовні, на світ обєктів. Окремі прикмети зявляються тут і там, як природні наслідки загальної психічної ситуації й на її тлі стаються щойно зрозумілі. Перевага субєктивного над обєктивним, чито особистого над загальним (індивідуалізм, егоцентризм) є в такій самій мірі природна й характеристична для інтроверзії, як протилежні зявища для екстраверзії. Між загальною поставою й окремими прикметами існує нутрішній органічний звязок, у якому одне від другого залежне.

Досліджуючи психіку людського колєктиву, мусимо мати на уразі його складність і неодностайність. У його склад входять психічно найріжноманітніші структури, але для психольогії колєктиву має значіння передусім те, що в збірному історичному житті залишило за собою найглибші сліди, що надавало тон житті, мало й має рішаючий вплив на хід подій, знаходило найсильніший відгук і вислів. Поруч з тим могли й можуть існувати й інші психічні течії, своїм характером навіть протилежні, але в реальних наслідках своїх менш ефективні й тому для загалу даної збірноти менш характеристичні. Для психольога вистарчить вийти хочби тільки з цілком загального погляду на хід історії народу впродовж віків, оцінити вислідню діяння в ньому ріжних сил, зокрема його сучасний політичний, культурний та економічний стан, віднайти площінь його максимальних та мінімальних осягів, щоб на перший погляд зорієнтуватися, в якому напрямку треба далі йти, щоб із психольогічного становища могти дати відповідь на питання, через що в даному випадку є так, а не інакше. При цьому не слід переціновати значіння зовнішніх, фізичних та історичних умовин, які з погляду людської спроможности не все бувають дійсно „непереможні". Не слід теж пояснювати факти виключно залежністю від постороніх впливів, бо саме те, що даний колєктив лег-

ко піддавався впливові таких чи інших течій, є для його психіки симптоматичне. Із якости впливів, які найлекше приймаються й найглибше закорінюються, можна робити теж висновки про нутрішню природу зерноти.

Психічна природа не є чимсь абсолютно незмінливим. Завдяки своїй пластичності вона піддається свідомій самокультурі й може під впливом свідомих цілі зусиль відповідно до життєвих потреб удосконалюватися. На шлях такої свідомої самокультури ввійшов недавно український нарід, усвідомивши собі у висліді свого національного пробудження деякі недостачі в порівнанні з іншими народами. Під впливом щораз то енергійніших змагань самоудосконалитись та виховати в собі такі прикмети духа, які уздатнюють опанувати реальну дійсність і поліпшити свою історичну долю, почалась в українському житті, приблизно від 50 років, нова фаза, яку можна назвати коротко фазою европеїзації, через те, що душею її є саме змагання зрівнятись під кожним оглядом з народами европейського Заходу. У висліді цього змагання почалась експанзія назовні в напрямку опанування реального світу, а разом з тим прийшли до значіння наука та освіта, економіка, політика, організація. Та це тільки початок психічної еволюції, яка певне не сягнула ще глибоко в душу народу, а для того, щоб акція нашої самокультури могла успішно далі поступати, зокрема на терені шкільно-виховної праці, треба пізнати основи української психіки, як це виявилась вона в українській творчості впродовж віків, з полишенням останнього півстоліття. Цей останній період, як переходовий час кристалізації ново-української духовости, вимагає окремих студій, не тільки з уваги на свої нутрішні ускладнення, характеристичні для всякого переломового часу, але й на глибокі соціяльно-політичні зміни, які не можуть залишитися без глибшого впливу на психіку народу.

Представники духовости народу. Найпевніший висловом духовости народу є його духова творчість, особливо творчість т. зв. народня, здебільш анонімна,

і творчість, що походить від його найбільших талантів. Нарівні з анонімними творцями з народу бувають найбільші творчі індивідуальності найкращими провідниками на шляху досліджування духовости народнього колективу, якої вони є часто безпосередніми, самозрозумілими маніфестаціями. Ріжні сторінки збірної духовости збираються тут немов в одному огнищі, осягають високий ступінь свого насичення, й завдяки особливій силі вислову набираються яркої виразности. Наскільки ця творчість є більш спонтанічна, від ерудиції і від зусиль свідомої рефлєкції незалежна, настільки й її вартість для психольогічного пізнання її ґрунту є більша.

В історії української духової творчости заслуговують з цього боку на спеціяльну увагу Іван Вишенський, Григорій Сковорода й Тарас Шевченко поруч із Миколою Гоголем, дарма, що творчість останнього з формальної причини не ввійшла у скарбницю української духової культури. Незважаючи на ріжниці простору (Галичина—Слобожанщина) й часу (XVI—XIX в.), мимо походження з ріжних станів (міщанського, козацького, селянського й поміщицького) та індивідуальної оригінальности кожного з них, обеднує їх усіх одна дуже замітна й основна риса, а тою є їхня духова українськість, яка поклала виразну печатку на всю їхню, своїм змістом і формою ріжну творчість та виявилась в ній з ріжних боків.

Зі становища психольогії річ гідна уваги, що в останніх часах особливше зацікавлення викликає в світі української думки фільософ Сковорода, що колись за життя користувався серед українського народу незвичайною популярністю й пошаною. Як передає Костомарів, його слава сягала від Острогожська до Києва, нарід боготворив його, як якусь вищу, надземну істоту, оповідав леґенди й довго зберігав память проньото*). Після цілого століття майже повного забуття постать Сковороди почала оживати, і сьогодні — як каже Д. Багалій — Сковорода „зробився осеред-

*) Акад. Д. І. Багалій, Г. С. Скорода укр. мандрований фільософ, Д. В. У. 1926.

ком історичних і фільософічних студіювань". Тим, що найбільш може приковує увагу до Сковороди і спонукує теж ставитись до нього з пієтизмом, є передусім український дух цієї небуденної людини, на яку, безперечно, український нарід може бути гордий перед світом. Українськість Сковороди підкреслюють усі наші найкращі його знавці. На думку Багалія Сковорода — „рідний син свого народу", що поклав грунт під гуманізм, демократизм і ідею народоправства. М. Сумцов*) беручи українськість фільософії Сковороди в оборону проти російського фільософа В. Ерна, автора першої поважної монографії про Сковороду, його властивого відкривця, з притиском завважує, що Сковорода „своєю величезною постаттю та своїми думками цілком належить до українського народу, до його світогляду й школи", що „на ньому відбилась українська фільософія і він став її найвищим зявищем". Він називає Сковороду „гарною, любязною та многодумною дитиною українського народу", його „кровним сином", „розкішною квіткою старого життя, письменства й світогляду українського народу". Він ставить Сковороду поруч із Вишенським, як одним із духових його предків, і звертає увагу на його духове споріднення з сучасним йому представником масонства в Росії, Українцем С. Гамалією, який теж вів аскетичне життя прямуючи до ідеалу моральної досконалости. І. Мірчук**) характеризує Сковороду як „тип, в якому виступають скристалізовані, може навіть видеалізовані всі риси українського народу".

Дм. Чижевський***) приєднується до загального погляду, що Сковорода це „найцікавіша постать історії українського духа". „Ця постать — на його думку — буде безумовно ще дальше зростати та притягати до себе ще більше уваги, ніж досі. Прийшов, здається, час, коли Сковорода може стати на зверх, для

---

*) Багалій: op. cit., ст. 130, 132.

**) Др. І. Мірчук: Р. С. Сковорода. Замітки до історії української культури, Прага 1925, ст. 9.

***) Дмитро Чижевський: Фільософія Г. С. Сковороди, 1934, ст. 5, 6, 179.

чужинців, типовим представником українського духа, бо й на Заході росте увага до тих самих течій духової історії, з якими найчастіше звязаний Сковорода". В українській духовій історії займає Сковорода центральне місце, обеднуючи в собі барокко з романтикою, дві центральні епохи, які „поклали на український дух найсильніший відбиток". Тому, — „якими б шляхами не пішов духовий розвиток України, то розвиток цей мусить навязувати раз-у-раз до тих самих центральних епох у духовій історії України, а при тім будуть усе зустрічі зі Сковородою". Та на іншому місці, беручи на увагу великий вплив Скороди на сучасне йому українське громадянство та замітний зріст заінтересування його наукою в теперішньому, ставить автор важливе питання, яке він одначе залишає без відповіді: „Як зясувати його (Сковороди) глибокий вплив на сучасників та той факт, що українська духова історія все як зачарована повертається до Сковородинства — не зважаючи на стільки ріжних суперечностей та деяку навіть куріозність самої цієї постаті".

Пояснення для цього факту треба шукати глибше, в характері самої української духовости, якої вицвітом є саме Сковорода. В ньому відбивається в найголовніших рисах сам український нарід, бо й він, як Сковорода, на зверх злидар, без жадоби до „земних дібр", привязаний у своїй покорі до життєвих злиднів та своєї „ролі нищого в театрі життя" без вищих у своїм серці претенсій мати силу й значіння в світі, відданий більш нутрішнім переживанням, ніж діяльності на зовні, з думкою спрямованою на ідеали моральної краси й щастя у світі вічности, естет і співак, стоїк у своїх терпіннях — і при цьому строгий суддя, непримиренний ворог і вічний революціонер проти сил тої поганої й лихої зовнішньої дійсности. Таким Сковородою був український нарід довгі віки. Сковорода, хоча й у ширших колах незнаний, то проте він живе в підсвідомих глибинах української душі, як її істотна прикмета, як своєрідний сковородизм, який породив не тільки самого Скороду, а й Вишенського й моралісга Гоголя, проявився в ідеольогії та настроях

Кирило-Методіївського Брацтва, в народніх піснях та думах, а теж і в світогляді Шевченка, Куліша, Драгоманова, у якого сковородизм йде в парі з европейським науковим позитивізмом, і в багатьох інших представників української думки й слова, аж до Вячеслава Липинського включно, який сполучає у своїй ідеольогії дві у практиці незгідливі крайности: сковородизм із імперіялізмом назовні, містицизм із раціоналізмом, христіянську мораль з моралю расового аристократизму.

Для доповнення картини годиться згадати, що побіч наведених ентузіястичних голосів про Сковороду з українського боку відзивалися теж подекуди й голоси негативної критики, підкреслюючі зі становища екстраверзії відемні сторінки Сковородиної постаті й науки. Особливо гостро виступив П. Житецький*), закидуючи Сковороді байдужність до справ рідного народу й пекучих соціяльних питань свого часу, відірваність від життя його фільософії, його самодостатність і самолюбство, що приодягається убогістю, щоб тим відзначитись („смиреніє паче гордощів").

Щодо українськости душі Гоголя можуть насуватися деякі сумніви з огляду на його автохарактеристику, подану ним в одному з листів до свого найбільшого друга, п-ні Смирнової. „Скажу Вам, что я сам не знаю, какова у меня душа, хахлацкая или русская. Знаю только то, что никак бы не дал преимущества ни малороссіянину перед русским, ни русскому перед малороссіянином. Обе природы щедро одарены Богом, и как нарочно каждая из ных порознь заключает в себе то, что нет в другой**). Ця двозначність у формулуванні національности свого душевного обличчя випливала більш з політично-тактичної нещирости Гоголя, ніж із переконання. Його російськість була тільки зверхньою поволокою, яку накинула на його українську душу російська едукація й культура. Та не тільки душею, але й цілим своїм фізичним виглядом був він типовим українцем, так, що всі, хто

*) Багалій: op. cit., ст. 115—117.

**) В. И. Шенрока: Матеріялы для біографіи Гоголя, Москва, 1892, т. I, ст. 6.

тільки з Росіян уперше зустрівся з ним, впізнавали з першого погляду в ньому „Малороса“ і так здебільш й прозивали його. Смирнова, яка виховалась на Україні, після першого знайомства з ним характеризує його у своїм записнику, як „неповоротного, боязкого й сумовитого Малороса“*). Пізніше вона згадує ще й про його впертість. Пушкін не звав його інакше, як тільки малоросом або мелянхоліком. Гоголів біограф Шенрока, який своєю 4-томовою працею найбільш причинився до розпізнання життя й психіки Гоголя, приходить до висновку, що Гоголь, не зважаючи на свій російський світогляд і патріотизм, був „не тільки своїм походженням, але й складом характеру і своїм зверхнім виглядом — „настоящій малоросс“; всіма найглибшими й таємними струнами душі він був звязаний зі своєю поетичною батьківщиною...; ніколи не переставав бути правдивим і вірним сином України“**). Таким чином, мусять відпасти сумніви. Українська душа Гоголя промовляє до нас із усієї його творчости. Як мислитель стоїть він дуже близько Сковороди, з яким має він багато спільного. Обидва були вони в житті чудаки, бездомні мандрівники, без власної сімї і хати; естетичні вдачі з замилуванням до поезії, пісні, музики. Обидва назовні несміливі й мало соціяльні, з нахилом до самітности, задумчиві, мелянхолійні то щиро веселі, з хистом до сатири, гумору та іронії, для недрузів замкнені в собі, вперті у своїх особистих задумах і плянах. Обидва корінням душі приковані міцно до рідного українського ґрунту, якого соками живуть, але своїм верхіттям віддалюються від нього сягаючи в сферу космополітичного та общеруського світогляду. Обидва фанатичні спірітуалісти, аристократи духа, повні погорди до матерії й зовнішніх справ, змагають до ідеалів в сфері релігійно-моральній і в тих своїх змаганнях губляться в піднебесному світі абстрактної універсальности, затрачуючи природний звязок з реальним світом і життям.

---

*) В. И. Шенрока: Матеріялы для біографіи Гоголя, Москва, 1892, т. I., ст. 6.

**) Шенрока: op. cit., т. I., ст. 3.

Психольоґічно Сковорода і Гоголь стоять до себе найближче; окреме місце займає Шевченко, як вислів духа соціяльности в противенстві до еґоцентризму Сковороди й Гоголя. Вишенський до певної міри об'єднує в собі обидві протилежності. Основною спільною прикметою їх усіх є **інтроверзія**, яка конкретно знаходить свій вислів **у неґативному відношенні до зовнішньої дійсности та в культі цінностей та ідеалів нутрішнього світу.** З погляду соціяльности рішає напрямок зосередження уваги. Зосередження її на нутрішньому світі, особисто-індивідуальному, веде до **асоціяльного еґоцентризму** (Сковорода, Гоголь, Вишенський). Зосередження ж на нутрішньому світі позаіндивідуальному, свого соціяльного осередка, проявляється в формі **соціяльної симпатії** (Шевченко, Вишенський), якої завдатки до певної міри слідні теж в Сковороди й Гоголя, так що докладну межу провести годі. Всі ці риси, які випливають з аналізи наших духо**вих великостей, ми подибуємо** і в багатьох інших проявах українського життя й творчости; з огляду на те ми можемо їх вважати за характеристичні для української психіки взагалі.

III.

Неґативне відношення до обективної дійсности. Проявляється в ріжноманітних формах, як ізоляція, утеча від неї, її критика, як насміх над нею (гумор, іронія, сатира).

Ізоляція. Тут моттом можна покласти провідну ідею життя Сковороди: Світ ловив мене, та не спіймав. „Ухил до духового усамотнення", згідно з завваженням Дм. Чижевського*), характеристичний для Сковороди, Гоголя, Куліша й Максимовича, які хоч і не замикалися в монастирських келіях, як Вишенський, але відчували „бодай на певний час і в певних умовинах" потребу того, що Гоголь називав „духовним монастирем". Останній почувався найкраще за кордо-

*) Дм. Чижевський: Нариси з історії фільософії на Україні, 1931, ст. 19.

нами Росії, зокрема в Італії, яка чарувала його красою свого південного підсоння, своєї природи то скарбів мистецтва й стала немов його другою батьківщиною. Здебільш одинцем перевів він тут велику частину свойого життя. Сковорода користуючись у своїх мандрівках гостинністю своїх знайомих і друзів серед українського панства на Лівобережжі, вибирав собі на своє пристановище якийсь відлюдний куток десь у садку, клуні, чи пасіці, щоб могти заживати самітности.

Ізоляція від світу вважалась на Україні довгі віки основним постулятом та ідеалом християнського життя й єдиною запорукою вічного щастя. „Вже в XII в. — пише М. Грушевський*) — можна тут (на Україні) констатувати погляд на монашество, як одиноко спасенну форму християнського життя. Київський князь Ростислав висловлює переконання, що „княженіе и мир не может без грѣха быти“ і уважає монашество за одинокий спосіб увільнитися від „суетного світа сього“ ... „В XI—XII вв. стрічаємо звістки про постриження князів і особливо княгинь в значнім числі. Богато постригалося перед смертю, щоб умерти монахом“. В Київі і околиці було тоді 17 монастирів, про які заховалися певні вістки, в дійсності — як припускає Грушевський — було їх більше. Цей дух утечі від світу, яка навіть серед панівних кругів приймала тут більші розміри, ніж деінде у тім часі, мусів цілком природно причинитися теж до ослаблення державно-творчої здатности нашої князівської верхівки, бодай її якоїсь частини, що споглядала на світ, як на царство гріха й перешкоду до щастя, а через те мусів він вести теж і до маловаження та занедбування світських, державно-політичних справ, що знов не могло не відбитися відемно на долі староукраїнської держави.

Нахил до аскетизму в XI і дальших віках, імпортованого з Візантії, пояснює М. Грушевський на іншому місці**) як „результат неофітського запалу“ части-

*) М. Грушевський: Історія України-Руси, т. III. 1900, ст. 416, 417.

**) М. Грушевський: Історія України-Руси, т. III. 1923, ст. 411.

ни українського громадянства „з більш розвиненими потребами до християнства й до його високих моральних задач". Коли ж візьмемо на увагу відродження духа аскетизму в XIV—XVI вв., його відблиски, хочби тільки в окремих випадках аж до XIX в., його й досі замітні сліди в релігійних практиках українського простолюддя (строгі пости), то причини цього треба, здається, шукати глибше. Про неофітський запал можна говорити тільки маючи на думці початки християнства. Так само з деяким застереженням тільки треба прийняти й дальше твердження М. Грушевського, що візантійський аскетизм не мав у первісній українській суспільності ніякого ґрунту. Аскетизм — каже М. Грушевський — „був утвором орієнтального fin de siécle, протестом проти глибокої деморалізації суспільства — з одного боку, з другого — випливом дуалістичної фільософії неоплятонізму, і у свіжій, молодечій руській суспільності, що по всякій правдоподібності дуалізму зовсім не знала, ніякого ґрунту не мав". Певна річ, що ідеольогічного ґрунту не мав, зважаючи на дотеперішній поганський світогляд українського суспільства, але існування відповідного психічного ґрунту все таки не будемо виключати; інакше, згадані вгорі факти були б незрозумілі. Іде тут, розуміється, не про загал суспільства, а про його духову еліту, принайменше про якийсь, хоч і доволі значний відсоток її представників, у яких ми цю характеристичну рису завважуємо. До найвищого ступня розвиненою бачимо її у Вишенського.

Слід підкреслити, отож, як виразно замітну рису, нахил до втечі від світу. Він має своє джерело у відчуванні потреби почуватись незалежним від зовнішнього світу, розвязатись з ним, як невиносним тягарем, щоб могти жити в собі й для себе. Течія християнського аскетизму йшла тільки цій психічній потребі назустріч. Існують одначе теж і інші можливості для її заспокоєння. Утеча від світу може приймати ілюзоричний характер і бути втечею у світ ідеальної дійсности, фікцій фантазії, абстракцій та містики, які заслонюють чито рекомпензують нам несимпатичну об-

єктивну дійсність і дають нам змогу нутрішньо вижи-ватись. Тим почасти пояснюється перевага впливу на ук[illegible]аїнському ґрунті таких саме духових течій, які цій фіктивній утечі сприяють. Так напр. романтизм, як зазважує Дм. Чижевський, утримувався на Україні навіть ще й тоді, коли на Заході він уже давно був відцвів. Фільософічно-містичне християнство брало гору над практично-діловим, ірраціоналізм над раціоналізмом, ідеалізм над реалізмом.

Одною з форм утечі від реальної прозаїчної дійсности є теж її своєрідна ідеалізація, що виявляється в естетицизмі українського народу, в його нахилі до декоративної орнаментації, завдяки якій світ речей перетворюється із реально-буденного у святочно гарний, ідеальний. Звідси й нахил до одуховлювання зовнішнього світу природи в народній поетичній творчості. Нахил до ідеалізування комбінується інколи з ворожою поставою до зовнішньої обективности й приводить, як напр. у Сковороди, до льогічних суперечностей. Сковорода, відмовивши наперід усьому „видимому" світові всякої вартости, зрівнявши його з „тінню", „болотом", „пустим ніщо", регабілітує його з другого боку так, що сповняє його божескою духовістю й робить його зверхньою формою, в якій ховається вічний дух. Так сходиться у Сковороди різко розмежовуючий, для матерії ворожий дуалізм з обєднуючим та ідеалізуючим пантеїзмом.

Негативне відношення до світу обектів може висловлюватись теж відсутністю всякого зацікавлення ними; в тому випадку вони для субекта не існують, субект їх просто не спостерігає. З цього боку характеристична українська народня поетична творчість, позбавлена епічної пластики, навіть у своїй епічній частині. Вицвіт староукраїнської лицарської поезії, Пісня про похід Ігоря, так мало подібна своїм особливим неепічним стилем і браком пластики до середньовічного европейського епосу, що німецький учений Каріер (60 рр. XIX ст.) на тій одній основі скептично поставився до її автентичности. „Die Schilderung ist ohne Anschaulichkeit, ohne Charakterzeichnung, man sieht da

nicht das Erlebte, man folgt nur mit Mühe dem unklaren, hin- und herspringenden Erzähler"*) У Слові про Ігоря нутрішньо-субєктивне запановує цілком над зовнішньо-обєктивним, так що ціле обєктивне тло, сценерія, дія й особи немов розпливаються в потоці почувань, настроїв, рефлексій. Автор — як завважує М. Грушевський — не оповідає, а зовнішню акцію лиш „демонструє моментальними знимками", оперуючи тільки алюзіями та натяками на неї. Намісць „епічного тону Гомерових поем чи середньовічних Chansons de geste, детайлічного наївного епічного оповідання, спокійного й чистого, як глибока, повноводна ріка... Слово повне напруженно гострого почуття, патосу, котрий то підіймається, то опадає, то вдаряє увагу різко скандованими фразами, то розливається в мелянхолійних рефлексіях, то дає проблиски погідного настрою". „І щойно тепер — пише М. Грушевський, закінчуючи свою знамениту характеристику**) — по десятиліттях імпресіонізму, декадентизму й символізму в літературі, ми починаємо розуміти дійсний характер і високу красу Слова навіть в тій хаотичній, покаліченій формі, в якій ми його маємо". А що такий поетичний підхід до героїчно-історичної теми не був відокремленим явищем, тільки загальним, характеристичним для цілої староукраїнської школи поетів, випливає з натяків автора Слова на характер творчости Бояна, який теж ішов радше за своїми „замишленіями", ніж за билиною, тобто реальною темою, яку мав оспівувати.

Про наші історичні думи прийнявся погляд, що їх творцями були сліпці, котрі — як каже Ф. Колесса***) — „засуджені долею на бідування, позбавлені найбільшої радости — оглядати світ Божий, поринають думками в глибину душі, у світ ідей, зосереджують свої гадки на нутрішні переживання". Вважати лише сліпців за авторів історичних дум немає причини, через те, що думи не ріжняться в суті свого характеру від думи про Іго-

*) М. Грушевський: Іст. укр. літ., т. II, ст. 170.
**) М. Грушевський: Іст. укр. літ., т. II, див. ст. 200, 203, 206.
***) Ф. Колесса: Українські історичні думи, ст. 61.

ря, і послідовно треба б цю тезу поширити й на автора Слова. Характер дум переважно ліричний, ідейний зміст побічально-моралістичний. Як Слово з XII в., так і думи з XVII—XVIII в. не дають нам зовнішніх картин для унаглядненння подій та людей з минулого, ані його об'єктивного тла, на якому вони виступають. Чисто епічна, як і драматична творчість, вимагає повного підпорядкування субєкту обєктам та пластичної конструктивности, а цього саме бракує українській творчості, якої сила в експресії світу нутрішніх переживань, отож, у ліричній поезії. Із цеї дещо, як напр. пісні про жіноче горе „числяться до найкращих зразків ліричної поезії, на які лиш міг здобутися людський дух" (Ф. Колесса*).

Замітна річ, що первісні старо-українські епічні сюжети київського походження мусіли перейти аж на північ, на московський ґрунт, щоб могти перетворитись у справжні епічні поеми, звані билинами, в яких широко змальовується ситуації й діла богатирів, незрівняних силою тіла й волі та відданих на службу загалові. М. Грушевський**), спіраючись на факт існування слідів богатирського епосу на Україні, вважає річчю цілком певного, що „принаймні дуже значна частина билинного епосу в його первісній формі мусіла повстати на Україні і тут же жила протягом княжо-перехідових віків" і тільки під впливом зверхніх обставин не дотягла вона тут до новіших часів. Та разом з тим М. Грушевський визнає і те за річ певну, що ця первісна оригінальна епіка мусіла мати за свого побуту на Україні „далеко більше ліричного, патетичного елементу" й близько стояти до Слова о полку Ігоря та історичних дум, та що заник цього первісного ліричного елементу наступив з переходом її на північ.

Прикладом на ріжницю між українським і російським підходом до епічної теми може послужити легендарне оповідання про лицаря Михайлика, оборонця

---

*) Ф. Колесса: Огляд українсько-руської народної поезії, 1905, ст. 141.

**) М. Грушевський: Іст. укр. літ., т. IV. 84, 98.

Києва, яке заховалось в українській і російській редакції. В українській верзії, записаній Менчицем коло Бердичева, зовнішня акція, боротьба з Татарами, накреслена тільки схематично-лаконічно, брак описових картин, наголос покладений на малодушність Киян і князя Володимира, тон песимістичний. В російській билинній редакції ця сама тема набірає епічної ширини, вага покладена на малюнок ситуацій і боротьби з Татарами, акція драматично ускладнюється, тон бадьорий*). Це вже завважив Костомарів, що у Великоросів усяка історична споминка перетворюється в казку-епопею.

Критика. Критика зовнішньої дійсности становить головний зміст української мораль-фільософії, її духом навіяна й українська усна й писана поезія, так багата в жалі, обвинуваченя і протести. У критиці — сила і велич Вишенського, Сковороди, Гоголя й Шевченка, а ріжниця тільки в формі її вислову, в обсягу й мотивах.

З точки погляду Сковороди й Вишенського ввесь видимий зовнішній світ негідний нашої уваги та заслуговує на повне знехтування й погорду. „Здобудь мені хоч і увесь світ, усе те суета без радости" — заявляє Сковорода.

Для Вишенського немає на цьому світі нічого цінного ні приманливого. Усе тут — по його словам — струп, усе рана, усе пухлина, гниль, брехня, мана, дим, суета, смертний гріх, пекло. Усе підвладне дияволові — „князеві міра сего"; усі цінності, не виключаючи науки, фільософії, мистецтва, це лиш спокуси диявола, зовнішні хитрощі, загибіль душі. Щасливий, хто відрікся світу, пірвавши з ним усі звязки, бо його душа буде спасенна.

Для Сковороди, що в неґації світу не стоїть позаду Вишенського, ця зовнішність не вичерпується одною видимою матерією, що довкола нас, але охоплює й душу, утворюючи її зовнішню, до світу повернену поверхню, під якою щойно ховається „серце", правди-

---

*) М. Грушевський: op. cit., т. IV, ст. 259.

ва, нутрішня душа, душевна глибінь. Нікчемна зовнішність заслонює нутрішній зміст релігії й прикриває собою Божу правду, списану у св. Письмі. Щоб ту правду пізнати, треба відкинути зверхній зодяг біблійних „спліток", неправдивих вигадок та поетичних образів, шукаючи нутрішнього зерна, захованого в них духа правди. Все, про що говориться у св. Письмі, треба брати символічно. Відкидаючи все зовнішнє й матеріяльне, відкидав Сковорода і всяку діяльність на зовні: „„Остав всѣ дѣла! Дѣльнее тѣм, чѣм празднѣе". Задля нутрішньої діяльности, над своїм удосконаленням, треба закинути діяльність назовні. Усе зовнішнє людське життя зі своїми змаганнями, справами й турботами, уся ця праця й боротьба, що відбувається на арені життя, є в розумінні Сковороди саме неробством, ілюзоричним лиш життям. Правдиве діяльне життя це життя для нутрішніх цілей, яке тільки з зовнішньої точки бачення є неробством. Гордуючись таким своїм безділлям, яким йому дехто докоряв, Сковорода розумував: „Так тільки всього діла для людини й є, що продавати, купувати, одружитися, воювати, сваритися, бути кравцем, будувати, полювати? Чи тут наше серце? Так ось відразу видно злиднів наших причину, що ми віддавши наше серце на здобуття світа в море тілесних потреб, не маємо часу поглянути на себе, очистити та полікувати душу нашу. Забули ми себе самих! Турбуємось про тіло... В нас душа хирлява, розслаблена, сумна, норовиста, боязка, заздрісна, жадібна, нічим не задоволена, сама на себе зла, худа, бліда, саме така, як пацієнт зі шпиталя... Не хлібом одним живе людина. Про цей останній духовний хліб у день і в ночі турбується Сковорода... Ось що він робить у пустелі"*). Всяка праця для зовнішніх цілей і потреб була йому противна, як річ непотрібна й важка, тому він і дякує Богові, що „потрібне (для душі) зробив неважким, а важке непотрібним". Ця антипатія до зовнішньости ступінується у Сковороди з поступом часу, осягаючи вкінці свій вершок у бажанні тілесно зомерти, щоб могти цвисти на внутр.

*) Д. І. Багалій: op. cit, ст. 139.

„Сораспни мое тѣло, сопригвозди на хрест,
Пусть буду внѣ не цѣлий, дабы внутр воскрес".

До повного розриву з реальною дійсністю вела духова еволюція Гоголя, який починаючи романтичною ідеалізацією дійсности перейшов до насміху над нею, у своїй реалістично-сатиричній творчості, вкінці виступив у ролі критика й фільософа-мораліста в дусі Сковороди, у своїх, для загалу несподіваних „Вибраних місцях із переписки з друзями" (1846). Коли під напором прози життя опали крила в Гоголя-романтика, виступає Гоголь-реаліст з очима спрямованими одначе не на світ зовнішньостей, а людських душ, опогашених у калюжі буденщини життя, під вагою зовнішніх справ, занять і турбот скамянілих, порожніх та мертвих. Нікчемна зовнішність, бачиться йому, відбирає душі всю її красу, обводить її грубою „земною корою", вбиває душу в людині. „Душа моя, стогнала, коли я бачив, як багато тут серед самого життя безмовних, мертвих мешканців, страшних, нерухомих холодом душі своєї, безплідною пусткою серця свого..."*) „І незрозумілою тугою зайнялась уже земля, все черствішим і черствішим стає життя, все дрібнішає й меншає, і зростає тільки перед усіма одна величезна постать надьги, яка що-день неймовірно збільшується. Все глухо, могила скрізь! Боже! Порожньо і страшно робиться на Твойому світі"*). Корінь усього зла, властиву причину некраси душ, від якої віє сумом, порожнявою й нудьгою в світі, знаходить Гоголь в тому, що ми віддаємось цілком зовнішньому життті. „Добре є вносити лад у світ, але передовсім конечним є привести до ладу свою душу..." „Візьмись за господарство не матеріяльне, а своєї душі — це головна справа, для неї треба все кинути". Удосконалення стож душі, щоб вона стала живою, чутливою й по християнськи доброю, кладе послідовно Гоголь за найвищу ціль людини. Зосереджуючись щораз більш на релігійно-моральних проблемах, на справах нутрішньої, душевної

*) Н. Гоголь: Театр. разъезд; Выбр. Места, XXXII.

культури, замикається Гоголь щораз більше в собі, а його інтереси та думки віддалюються в міру того від усього реального й часового в напрямку вічности, нереальної абстрактности й особистої душевности. Інтроверзія поглиблюється і вбиваючи в ньому мистця дає нам намісць нього проповідника морального відродження людства, перед яким безрадно станули всі ті, що до цього часу творчістю Гоголя так щиро захоплювалися. Дотеперішній „обличитель" Росії, геніяльний мистець-сатирик, перед яким било досі чолом усе, що жило лиш духом поступу, заявляє врешті своє співчуття Росії, яка на його думку „стогне і страждає під ярмом европейської освіти", основаної на осягах розуму, і разом із тим апробує всі російські патріярхальні порядки, не виймаючи кріпацтва, тому що Гоголь почав тепер з погордою ставитися до всіх тих „жалюгідних хитрощів" людського ума, на яких стоїть просвічена Европа. З тої точки погляду бачиться йому непотрібною й уся зовнішня народня освіта: „Учити мужика грамоти на те, щоби йому дати спромогу читати густі книжочки, це — „есть действительно вздор"*). Так після довгої самостійної мандрівки зійшовся вкінці Гоголь із Вишенським і Сковородою, дійшовши в розвитку інтроверзії до крайньої точки.

В психольогічному звязку зі світоглядом наших великих моралістів цікаво пізнати й погляди українського народу на зовнішній, матеріяльний світ, які відбились у народній духовій творчості, перейнятій наскрізь, при оцінюванні зовнішніх вартостей, духом моралізму і замітного песимізму щодо відношення між силою добра і зла, правди й неправди в світі. („Нема в світі правди, правди не зискати".) З погляду фільософічної інтерпретації світу заслуговує на увагу наша народня космогонічно-легендарна творчість. Народній світогляд, що в ній відбився, побудований на принципі дуалізму. Це пояснює М. Грушевський**) впливами вороже настроєної до світу матерії маніхей-

---

*) Н. Гоголь: Выбр. Места, XXII.

**) М. Грушевський: Іст. укр. літ., т. IV, ст. 388, 391.

ської течії, занесеної на Україну з болгарського півдня. Згідно з цим світоглядом увесь видний матеріяльний світ підлягає владі злого деміюрга — Сатанаїла, Сатани або Тріюди, Арідника — в гуцульській легенді. Він є паном і властивим творцем-майстром усього матеріяльного, уособленням творчого руху й сили, хитрої винахідчивости, науки й технічного поступу. Він то придумав вогонь, хату, віз і т. ін., із його волі почалась праця на землі. Без нього навіть сам Бог не міг обійтись при творенні світу, бо хоча Бог і знає все, то проте „сам нічого не може зробити, зате Тріюда має силу до всього“*). Погляд цей цілком відповідає поглядам Вишенського, Сковороди й Гоголя, наскільки й вони дивились на осяги людського розуму та всякої людської активности назовні, як на світську суєту, або й дияволські хитрощі (Вишенський), а справжнє добро й щастя добачали тільки в змаганнях до моральної досконалости.

І для Шевченка проблєма світу це передусім проблєма моралі. На моральних хибах зосереджується майже вся увага його, як критика живої дійсности, і в імя моральних, головно, ідеалів (любов ближнього) формується ввесь його суспільно-політичний та національний світогляд.

Насміх. Найвищим мистецьким виявом українського насміху над дійсністю є сатирична творчість Гоголя, яку характеризують коротко слова, виписані на його нагробнику в Москві: „Гірким словом моїм посміюся“. Генезу цеї замітної риси української духовости зясовує Костомарів (у звязку з Кулішевою „Чорною Радою“)**) важкими історичними переживаннями народу: „Безперестанні невдачі, загальні страждання народу, тяжке лихоліття, яке мусіли українці виносити на своїх плечах, часта потреба саможертви, нетрівкість хатнього добробуту, необхідність рвати раз-у-раз родинні і громадські звязки — виховали в цьому народі свідомість мізерії життя, погорду до

*) М. Грушевський: Іст. укр. літ., т. IV, ст. 388, 391.

**) Д. Дорошенко: П. Куліш, ст. 113.

земного щастя, насмішкуватий погляд на всі зміни, погляд, який навіть і тепер, після довгих літ спокою становить видатну рису української вдачі". Костомарів має тут перед очима постать Кирила Тура з „Чорної Ради", який є почасти негативно крайнім висловом тої риси. В нього „немає іншого переконання понад те, що життя нічого не варте, а тому він глузує з життя, глузує з смерти, з радощів, із страждань, сміється з правди, сміється над злом, сміється без розваги; якщо й є для нього щось поважне, то хіба що його власний сміх, котрим осушує він мимовільні свої гіркі сльози". В противенстві до цього безтямного насміху уособлює нам Гоголь цю українську рису в її найвартіснішій і найшляхотнішій формі. Сміхом висловлюється в Гоголя його жаль та пригнічення на вид усього того, що нівечить красу людської душі, що її робить холодною та поганою. Його насміх родиться зі щирої любови до людини, з бажання бачити її душевно гарною та морально доброю. „Був це не простий сміхун, а юморист сумовитий і величній, з усмішкою на устах, та зі сльозою в очах і зітханням у серці"*). В Гоголя гармонійно обєднані дві головні риси української духовости: моралізм із сентиментальним юмором. Своїм українським насміхом над російською дійсністю Гоголь несвідомо спокутував в до певної міри свій гріх відступництва перед рідною батьківщиною, бо тим насміхом своїм він перший захитав Росію в основах, причиняючись у більшій мірі до підкопання в загалу сліпої віри в нутрішню силу імперії, ніж до бажаної ним її моральної поправи. Недаром, отож, консервативні російські кола відчули в ньому, зараз після першої вистави „Ревізора", утаєного ворога та руїнника Росії.

Насміхом висловлюється не тільки погорда до обективної дійсности, але так само й бажання визволитись від її гнітучого тягару й, осміюючи її, запанувати над нею. Сміхом над дійсністю рекомпензується почуття власного безсилля супроти неї. Насміх у ріж-

*) В. И. Шенрока: op. cit, т. IV, ст. 92.

них своїх відмінах — від фільософічно-стоїчного то спочутливо-добродушного до колючо-іронічного — був завжди в українських письменників, починаючи від Вишенського, одним із головних засобів боротьби з зовнішніми супротивними силами. Як Вишенський і наші полемісти XVII в., так Сковорода, Шевченко, Куліш і ін. часто в смішне повертають те, що на іншому місці з пафосом поборюють.

Пасивність — активність. Шляхом ізоляції намагаємось якнебудь позбутись невиносної дійсности. Ми утікаємо від неї на самоту чито у світ свій власний, нутрішній, або її не завважуємо, або ідеалізуємо її. У всіх тих випадках займаємо супроти неї пасивну поставу. Критикою та насміхом ми намагаємось її перемогти та запанувати над нею, приймаючи агресивну поставу. Між тими двома протилежностями постійно хиталось українське життя в його дійсності. Виявом української агресивної активности була Козаччина, незрівняна в чинній негації сучасної їй дійсности, але в меншій мірі здатна до державницького будівництва. Частіш одначе брала гору пасивність в українському історичному житті, що проявляється браком якої-небудь реакції на багато ріжних подій і змін, противних власним життєвим інтересам. Українська маса неодноразово наскрізь пасивно ставилася й до некорисних для себе політичних змін, які так часто на її території відбувалися, і до самого навіть гніту та визиску, що його ці зміни вели за собою. Виявом пасивности були теж декількаразові масові утечі перед зовнішнім лихом, які з одного боку були в історичних наслідках своїх дуже шкідливі, з другого ж боку причинялися до поширення української території. Масова утеча українського населення перед печеніжською, а потім половецькою небезпекою на північно-західні землі не тільки привела до втрати й досі ще вповні не відзисканих, а так дуже важних чорноморсько-наддунайських просторів, здобутих у висліді мирної кольонізації впродовж IV—VIII вв., але — що не менш болюче — припечатала ще й долю пізнішої Київської держави, що наслідком відступу з півдня опинилась під загро-

зою з двох боків, з півдня і півночі. Поширення території на північному заході, порівнюючи з втратою південних надморських просторів, яких утримання за собою булоб певно стало підставою майбутньої могутньости української нації, було маловартісне. Масовій еміґрації українського населення за Дніпро під враженням перших невдач та розчарувань великого повстання 1648 р. приписує М. Грушевський*) головну ролю в заломанні повстання та в недосягненні своєї цілі. „Народній рух — пише він — не дійшов до повної інтензивности, бо еміґрація відкрила інший вихід і народня енергія пішла в сторону меншого спротиву. Енергія екстензивна ще раз взяла гору над інтензивною. Справа самостійности України була вбита — за ц'ну її територіяльного поширення". Масовий відплив культурно й економічно творчого елементу з українських міст у спокійніші московські землі був майже постійним зявищем, звязаним із кожним сильнішим політичним потрясенням.

Культ духовости — моралізм. Відворотною сторінкою негативного відношення до зовнішньої дійсности є нахил до нутрішньої субєктивности, душевної дійсности, культ моральної краси й сили. Цей ентузіязм для душевного, який знаходить свій найвищий вислів у Сковороди: „Нехай моя зовнішність висохне, лише б цвила середина", датується майже від самих початків історії українського духового життя. Київський митрополит Кирил, родом Галичанин, який жив у другій половині XIII в., автор правил прикладного життя для духовних, писав до своїх підвладних осьщо: „Одної людської душі не варт цілий світ. Якже ж не попасти в вогонь невгасимий тому, хто введе в соблазнь душі многих"**). Перетворитись із зовнішньої істоти в нутрішню, духову, „быть божественным существом" (Толстой), було ціллю життя Вишенського, Сковороди й Гоголя. Нутрішня, духова людина це для Сковороди щойно справжня, дійсна людина, це надлюдина, Боголюдина, як сам Христос. „Дійсна людина та Бог —

*) Іст. України, т. VIII., ч. II., ст. 78.

**) М. Грушевський: Іст. укр. літ., т. III., ст. 261.

одне й те саме". Зовнішня людина лиш „тінь дійсної", лиш „тілесний бовван". Духова істота необмежена у своїй свободі. Вона „приводить віддалене, проглядає утаєне, заглядає в давно-минуле, проникає в майбутне"*). Це істота вічно жива, небесна, вона, мов сонце, дає життя. Це сама краса, людина-Бог. Щоб нею стати, щоб перетворитись у Христа, треба стати „прихильником не тіла, а духа", треба відвернутись від зовнішнього життя і світу й почати жити в собі, заглибившись у свою нутрішню суть, в якій перебуває Бог. У цій Сковородиній апотесзі „духовної людини" осягає український спіритуалізм та моралізм свій вершок.

Гоголь, як естет, шукав краси саме в людській душі. Своїм насміхом бив він по душах поганих, нікчемних, тверезо-холодних, обведених твердою корою „зовнішньої земности", під якою не може процвітати душа. „Вершком усіх естетичних насолод залишилась у мені здатність захоплюватися красою душі людини, де б я її не зустрів"**). Пізнання людської душевности стало згодом для Гоголя виключною ціллю його студій та занять. „Я залишив на якийсь час усе сучасне; я повернув увагу на пізнання тих вічних законів, які кермують людиною і людством взагалі. Книги законодавств, душезнавців і дослідників людської природи стали моєю лектурою. Усе, в чому тільки виявлялось пізнання людей і людської душі, від сповіди світської людини до сповіди анахорета і пустельника, мене цікавило, і на тій дорозі, майже сам не знаючи — як, я прийшов до Христа, побачивши, що в ньому ключ до душі людини, і що ще ніхто з душезнавців не підійшов на ту висоту душевного пізнання, на якій стояв Він"***). Душу вважав Гоголь водночас за орган глибшого пізнання, проти якого „нікчемний наш ум". „Удосконалюючись і заглиблюючись в себе, душа виробляє в собі нутрішнє око і може пізнати те, чого не похопить та людина, яка живе зверхнім життям"****).

---

*) Д. Чижевський: Фільософія Скороводи, ст. 106.
**) Н. Гоголь: Авторская Исповедь.
***) Н. Гоголь: Авторская Исповедь.
****) Д. Чижевський: Нариси з іст. фільос., ст. 91.

— Будучи ентузіястом душевности Гоголь завжди високо цінив свій рідний, український нарід, у якому знаходить він якраз багато душевности — „серденіще чуття й ніжнішу славянську природу". Його глибоко зворушувала чутлива українська народня пісня, його захоплювало своєю широкою вдачею українське козацтво, що своєю відвагою й рисковністю, гулящою розтратністю ради „пиру душі", своєю погордою до всяких життєвих вигод і земних дібр являлось блискучим виявом перемоги душевности над матеріяльною зовнішністю. Таким був для Гоголя й козацький танок, який він теж пристрасно любив. „Інколи звуки пісні стають незвичайно свобідні, широкі, майже гігантські, немовби силувалися охопити безмір простору. Вслухуючись в ці звуки танцюючий (козак) почуває себе велетнем: його душа і вся його істота розгортається, поширюється до безмежности. Він відбивається вмить від землі, щоби ударивши в неї блискучими підковами знову підійнятися вгору"*). Над усі роди поезії цінив Гоголь ліричну поезію, як „вищу людську мову", що народжується з глибого душевного зворушення. Над усі європейські народи ставив Славян за їх здатність до душевних, ентузіястичних поривів. „Славянська порода перед другими, що море перед плитководними ріками"**) — вислів, який послужив російським славянофілам кличем до звеличування російської народности.

Потреба душевности виявляється в житті українського народу нахилом до естетично-мистецьких занять, неохотою до фабрично-технічних родів праці, як і замилуванням до хліборобсько-сільського життя, яке не тільки сприяє українському індивідуалізмові, але й — завдяки своїй звязаності з природою — іде згаданій потребі назустріч. В обсягу наук, здається, теж більш промовляють до української душі науки гуманістичні, антропольогічні, ніж реальні, технічні.

З культом душевного тісно обєднаний і культ

---

*) Н. Гоголь: О малороссійских песнях 1833.

**) Н. Гоголь: Тарас Бульба, VIII.

моральної досконалости. Усі світові цінності береться на міру їхньої моральної вартости. Байдуже все те, що не причиняється якнебудь до морального поліпшення. Звідси й ця, так характеристична для деяких представників української думки, часто зовсім явна байдужість, або й неприхильність для „зовнішніх“ наук, та звеличування духової простоти, яка дає начебто забезпеку перед моральним упадком та втратою вічного щастя. „Силу духа — писав Вишенський — набувається не в мистецтві зовнішньої науки й фільософського розуміння, тільки моральними чесностями, як смиренність, покірливсть і простота, яких зразок дав нам Христос“*). Сковорода з іронією згадує про людську цікавість до „зовнішніх, сторонніх справ“, про людські поступи в ділянці пізнання взагалі, про винаходи, машини, про цікавість до позаземних, планетарних світів — при рівночасній „людській сліпоті в справах душевного господарства“, при занедбуванні справи власного щастя, яке нам дає „найвища споміж наук — богонаука та її проповідники: апостоли, пророки, богомудрці“**). Не дбаючи про тіло, не визнавав і потреби медицини. „Нащо уздоровлення плотське? Один дух нам потрібний“***). Гоголь теж перейшов в ряди неприхильників европейської освіти й техніки та звеличників духової простоти, подекуди й Куліш, що у своїх „Листах із хутора“ (1861) запитував: „Та цивілізація, що по городах процвітає, хіба вона дає щастя масам?“ Архітектура та живопись, театр, музика та поезія, якими городи так величаються, служить передусім людській гордині та розкоші. Нехайби й не було цього добра, нехай би „земля селом стояла, то щож за біда така? Аби людям не важко було на світі жити“.

Моралізм був, зрештою, завжди головним джерелом того високого патосу, яким відзначаються найкращі продукти українського духа.

Емоціоналізм — емоціональність. Зі становища інтроверзії, яка дає першенство субєктивному перед

*) М. Грушевський: Іст. укр. літ., т. V., ст. 435.
**) Д. Багалій: С. Г. Сковорода, ст. 56.

обєктивним, почуттєво-душевне життя отримує звичайно вищу оцінку від інтелектуального, підлеглого обєктивним законам загально-обовязуючої льогіки. Інтелект, як орган обєктивно річевого пізнавання, що є водночас головним засобом здобування світу, являється з точки погляду інтроверзійного емоціоналізму другорядним фактором у душевному житті. Сковорода відрізняє правдиву, несвідомісну душу, яку він називає серцем то безоднею, і свідому поверхню душі, яка на його думку є тільки тінню першої. Все, що діеться на свідомій поверхні, а сюди належать й усі інтелектуальні процеси, народжується перш (за все у серці, так що серце це властиве зерно душі, корінь усього життя в людині, джерело всіх думок і змагань. Памфил Юркевич*), українець родом із Полтавщини, що в 60 рр. XIX в. викладав історію фільософії на московському університеті, дав емоціоналізмові, так дуже характеристичному для української думки, ширше фільософічне обґрунтування у своїй праці п. н. „Серце і его значеніе в душевной жизни человека". Замітна річ, що П. Юркевич, якого діяльність припадає саме на час розцвіту природознавчого позитивізму, що його духом жила майже вся тодішня поступова Росія, залишився (в дусі української традиції) непохитним антиматеріялістом і антираціоналістом, стоючи на становищі зближеному до платонівського ідеалізму. З цього приводу йому приходилось навіть багато витерпіти з боку тодішніх поступовців.

По думці Сковороди, у цій глибинній, серцевій душі відбиваеться цілий космос, в ній є й сам Бог, так що пізнавши себе, своє серце, пізнаємо водночас цілий світ і Бога. Гоголь добачав у занедбанні цеї серцевої душі головну причину занепаду краси життя, а в її розцвіті — шлях до морального відродження. На культуру серця кладуть головну вагу так Сковорода, Гоголь, як і Вишенський, Шевченко, Куліш. Натхненням людських сердець духом евангельської любови задумували наші Кирило-Методіївські Братчики пере-

*) Д. Чижевський: Нариси з іст. філ., ст. 136—155.

мінити ввесь суспільно-політичний лад на кращий, визволити Україну та звести всіх Словян в одну братерську спілку народів. „Носячи в серці рай любови і благоволення, гаряче бажали вони розлити сі божественні дари всюди, де ступнем ступали і з речами оберталися“ (Куліш*).

Впарі з емоціоналізмом, як наукою про першенство почуття в душевному житті, іде факт, якому так багато уваги присвятив В. Липинський у своїй характеристиці української вдачі, факт переваги емоцій над інтелектом та волею. Українська емоціональність висловилась у цілій своїй повні в ліризмі поетичної творчости, у патосі думки, проповідного слова, полемічної прози, тощо. „В глибокому щирому чутті лежить сила одної з найцінніших памяток староукраїнської літератури — Слова о законі і благодаті“ (М. Грушевський**). В поривистому патосі ховається чар посланій Вишенського. „Хоч слабкий мислитель, без ясної політичної та освітньої програми, та моральним чуттям вирівнував недостачу абстракційної думки... Переконував не аргументами до розуму, а апелював до морального чуття..., будив голос сумління“ (Франко***). Патосом навіяна і вся творчість Сковороди, фільософа-поета, що йшов більш за голосом серця і шукав передусім вислову для своїх небуденних почувань та настроїв. „У своїх творах, у своїх листах і розмовах, у притчах для народу шукав Сковорода одного, змагав до одного — висловити свою душу, не більш. Думи злеліяні цілим життям у його умі, усвідомлені зі всім фанатизмом самопереконання, перейняті глибокою вірою... вони були все для нього не думами холодного розуму, а думами почування, якими віддихало його серце“ (І. Срезневський****). Емоціональний характер думання в Сковороди залишив свої сліди не тільки на формі і стилю його писань (листи і діялоги, піднесений тон, поетичні образи, нагромаджування синонімів), але й на цілій конструкції його світо-

*) М. Возняк: Кирило-Методіївське Брацтво, ст. 69.
**) Іст. укр. літ., III., ст. 452.
***) І. Вишенський, ст. 471.
****) Д. Багалій: Сковорода, ст. 99.

гляду, мало в собі льогічно суцільного та послідовного.

Думка, кермована емоціями, має тенденцію зупинятись на темі, яка емоціонує. Наслідком цього — брак руху вперед у розвитку думок, часте переливання та повторювання. Змінюється тільки спосіб вислову, точка підходу до теми, сама ж тема залишається. У народній пісні-думі про правду й неправду оспівується один і той самий факт, як то неправда взяла гору над правдою в світі, у багатьох строфах, при чому змінюється тільки форма вислову: правда стоїть у порога — неправда сидить кінець стола, правду ногами топтають — неправду медом напувають, правда сидить у темниці — неправда з панами в світлиці. Такий оборотовий рух думок навколо одного емоційного осередка характеристичний для українського інтелекту в багатьох випадках. Антипатія до зовнішньої дійсности настільки сковувала думки наших фанатичних спіритуалістів, що думки їх раз-у-раз повертались до цеї болючої теми. Сковорода не задоволився одним означенням нікчемности всього, що зовнішне та тілесне. Задля заспокоєння свого неспокійного афекту він мусів підбирати щораз то нових і досадніших порівнань (як: трава, земля, пісок, січка, зливок, бруд, брехня, суєта, повія, пята, хвіст, сміття, смерть, пітьма, пекло і т. ін.), щоб по змозі як найяскравіше змалювати нікчемну суть тілесної дійсности. Таким же засобом користувався теж часто й Вишенський. В оборотовий рух перейшли й думки Гоголя, як мораліста.

Залежність думки від емоцій утримує її на ступні конкретизму, в межах конкретно-наглядних уявлень. Наслідком цього важко розвинутись строго-теоретичній фільософії, яка вимагає чисто абстрактного, поняттевого думання. Сухі абстракти не заспокоюють потреби емоційного зворушення, і через те заступаються їх, як це є напр. у Сковороди, символами та образами, узятими з конкретно-річевої дійсности. Фільософія межує в даному випадку з поезією. „Символічна форма мислення у Сковороди має тенденцію

грійняти в себе все поняттєве, сухе, стисле, термінольогічно окреслене... Він творить не раціональні конструкції, а фантастичні символічні будови" (Д. Чижевський*).

Емоціональне думання сприяє розвиткові містицизму та спорідненних із ним фільософічних течій, яких природною формою вислову є конкретний символізм. У моментах повного запанування почувань та настроїв над теоретичною думкою, думання переходить в поетизування. Ліричні трактати відомі в історії українського письменства, як доволі часті зявища.

Один із найповажніших творів нашої полемічної публіцистики XVII в., т. зв. Тренос, тобто, Плач православної Церкви, що вийшов зпід пера талановитого М. Смотрицького, мав саме лірично-поетичний характер. До нього навязує М. Грушевський**) ось які завваги: „В своїм літературнім характері Тренос — це наше традиційне голосіння, стільки разів використуване в нашій літературі, що воно стає немов національною нашою літературною формою. Бачили ми його і в літературі нашого першого відродження — у Герасима Смотрицького, у Клирика Острожського й у Вишенського, тільки в інших тонах. М. Смотрицький задумав вложити в цю форму цілу книгу, не тільки ліричні її части, але й полемічні й чисто телеольогічні. Се не вийшло дуже щасливо, але в кождім разі оригінально". — Подібно теж і Вишенський инсценізує в одному з посланій (до кн. Острожського) плач над трупом римо-католицтва. І в цьому якраз і заблистів Вишенський своїм талантом. Франко оцінює те місце як перлину в його творах. Голосіння, яке подибується вже в Пісні про Ігоря (Плач Ярославни), а серед нашого народу процвитало довгі віки в формі похоронної пісні, є одним з найбільш характеристичних проявів української чуттевости, прикмети — з одного боку дуже позитивної (мистецька творчість), з другого боку одначе й негативної, зокрема для практики істо-

*) Фільософія Г. С. Сковороди, ст. 26.

**) Іст. укр. літ., т. V., ст. 462.

ричного життя нації, що вимагає тверезого, обєктивно-проникливого інтелекту й тверезої експанзивної волі.

Егоцентризм. Одним із безпосередніх наслідків повернення в напрямку власного нутрішнього світу, особисто-індивідуального, є егоцентризм, що змагає до підпорядкування всього інтересам та цілям „я". На вищому ступні індивідуальної культури він спіритуалізується. Найвищою ціллю змагань стає власна морально-духова досконалість, чи то особисте вічне щастя поза межами земного. Що тій цілі не відповідає, або досягненні її перешкоджає, те як безвартісне, або шкідливе відкидається. Примітивний егоцентризм шукає особистої нутрішньої насолоди в межах тілесного й дочасного. Зовнішні матеріяльні речі є вартісні, наскільки хіба можуть вони служити бажаним засобом для тої цілі. Поза тим вони є так само безвартісні, як і для спіритуалістичного егоцентризму, що з погордою відкидає їх задля вищого, неземного щастя. З такою самою погордою ставиться до них і розтратний гуляка („широка вдача"), для якого вони не існують на те, щоб ними піклуватися, їх удосконалювати, помножувати та використовувати для цілей обєктивних та загальних, тільки на те, щоб заспокоювати спрагу особистої нутрішньої евдаймонії.

В цьому розумінні — широка українська вдача проявлялася вповні вже за князівських часів. Бенкети були „широкі, затяжні й гучні" (М. Грушевський). Особливо широкою вдачею славились потім запорожці, в яких зосереджується багато рис українського характеру, знаходячи тут як найяскравіщий вислів. Основну рису запоріжського світогляду змальовує нам дума про козака Голоту, цього злидаря-обідранця щодо зовнішнього вигляду, та з нутрішнього боку — хороброго лицаря, що не боїться „ні вогню, ні меча, ні третього болота". Байдужості до всього зовнішнього в людини відповідала висока пошана до її нутрішніх прикмет, зокрема лицарськости духа. З цього випливав теж своєрідний запоріжський космополітизм: в того, хто вперше приходив на Запоріжжя, ніхто не питав.

„хто він такий, якого роду, віри, народности, аби з нього тільки був лицар добрий“ (Костомарів). В тому дусі жило українське козацтво довгі часи, як сила в народі своєцільна, з загально-національними справами мало обєднана. Щойно у висліді довгої еволюції, під впливом головно релігійної боротьби, якої терен ном була в той час Україна, ця індіферентна зразу сила знаціоналізувалась, стаючи на службу загальної політично-визвольницької ідеї. Негативна постава у відношенні до зовнішньости знаходила свій вислів не тільки в маловаженні всяких зовнішніх дібр, як: маєток, одяг, хата, сімя, гроші, чито завойована добича, яку в гульні щедро розтрачувалось, але і в спартанській простоті запоріжського життя, в безнастанній, неперебірчивій боротьбі проти панівних сил у світі, та в запоріжському широкому юморі, що брав на сміх усе, чого запоріжська душа не долюблювала, або до чого не прикладала ваги, не виключаючи й самого життя, яке вважалось за стільки варте, що й „трин-трава“. Цей песимізм у відношенні до всяких життє-світових цінностей сприяв, що правда, розвиткові лицарського духа, який так часто імпонував своїм і чужим своєю рисковною відвагою й підприємчивістю серед найбільших небезпек.

Та з другого боку запоріжців характеризує майже з аскезою межуюча релігійність ,строге шанування свят і постів, які по свідоцтву Бопляна тривали 8—9 місяців у році), та, як крайня протилежність аскетизму — непоміркована гулящість. Турбота про щастя душі на тому світі йшла поруч із потребою розгульної душевної евдаймонії й на дорозі земного життя. Так строге пощення, як і безтямне пиття йшло за тим самим гаслом, що його висловив, коли вже не існувало Запоріжжя, так емфатично Сковорода: нехай моя зовнішність висохне, аби тільки цвила моя середина.

Егоцентрична постава, що дає перевагу всьому особистому над усім загальним, була в українській історії майже повсякчасно й генетично першою причиною так частих національних катастроф, від першого розвалу української державности (XII і XIII в.). Першу

ролю в процесі кожночасного політичного розкладу грав цей саме примітивний егоцентризм, для якого княжий престіл чи гетьманська булава, волость чи край, нарід і держава були тільки обєктами, так чи інакше придатними для своєї цілі, а ця замикалась чисто особистими користями й приємностями, або в іншому випадку — щастям своєї родини. Родина була найчастіш тим найширшим суспільним світом, поза межі якого вже не виходили інтереси наших чільних людей, у дуже багатьох випадках. М. Грушевський*), розглядаючи на основі захованих тестаментів круг інтересів української шляхти XVI в., підкреслює ось які характеристичні для неї риси: поруч із турботами про господарство — видно було змагання щедрими пожертвами на церкву, калік і бідних заслужити собі на вічне щастя, а передусім — велике привязання до родини та піклування про її забезпечення „при повному браку якихось суспільних або політичних інтересів". Зате „родинне життя було головною і часто одинокою сферою, де проявлялися ліпші, не егоїстичні сторони тодішнього чоловіка". Навіть кн. В. К. Острожський, що заслужив собі на вдячну згадку в історії української культури, будучи „дуже енергійним і підприємчивим у своїх приватних справах", та інертним в справах громадських і суспільно-політичних, зробив багато менше для загалу, ніж міг зробити при тих засобах, якими він розпоряжав.

Спіритуалістичний егоцентризм, що впродовж віків опановував українське духове життя, осягнув свою найвищу точку в ученні Сковороди, що боготворив індивідуальне духове „я", кладучи його в центр усього буття та утотожнюючи його з космосом та самим Богом. Духова істота в мені це — Богові рівна істота; в ній — цілий світ і Бог. Тому єдино вартісне пізнання це самопізнання, бо пізнаючи самого себе пізнаю все, а передусім Бога, й так стаюся справжньою, нутрішньою людиною, рівною Богові. Отож: „Пізнай себе! Збери розгублені думки зі світу, ввійди в себе!" Бо са-

*) Іст. Укр.-Руси, т. VI. ст. 312, 328, 471.

мопізнання є Богопізнання. „Хто проникає у своє нутрішнє, бачить Бога". „Царство Боже є в нас, хто пізнав себе, той пізнав скарб Божий". „Діставшись до самого осередка серця, знаходимо там справжнього Бого-чоловіка". „Хто пізнає себе, порозуміє Бога, бо правдива (духова!) людина і Бог одне й те саме". „Як відшукаєш Бога, не відшукавши себе самого?" „Слухаймось свого нутрішнього голосу, голосу Бога!" „Слухай себе, поглянь у себе!" — Самопізнання визнавав тому Сковорода за єдино потрібну діяльність в житті, завдяки якій перетворюється людина в наскрізь духовну істоту й тим осягає вона єдино важну ціль життя. Для осягнення тої цілі індивідуальне „я" не потребує нічого, окрім себе самого. Воно є собі самовистарчальне, від світу незалежне, як ens per se existens. І Бог і світ це — „я" у духовій нутрішньості своїй.

Впарі з цею апотеозою індивідуальної духовости йшов своєрідний аристократизм, почуття своєї вищости та вибраности, так характеристичне для наших спіритуалістів — при всій їхній християнській смирності й покорі. Духом цього аристократизму навіяна цитована вже відповідь Вишенського, в якій він різко протиставить себе народові, якого він начебто не знав, з ним не бачився й не говорив. Аристократизм Сковороди проявлявся несвідомо тенденцією відмежувати себе від сірої маси звичайних людей бодай оригінальністю своєї зверхньої бідности. Гоголь важав себе в останніх роках майже за пророка, Божого вибранця й товмача Божої волі, покликаного до рятування немовто морально підупалої Росії. Він уже замолоду дивився з погордою на сіру юрбу звичайних „существователів".

Дальшим вицвітом крайнього егоцентризму, протилежним до почуття своєї вищости, є життєвий песимізм, що випливає зі свідомости марности індивідуального існування, якому згори призначена неминуча смерть. Для кого особисто-індивідуальне є цілим світом, хто зайнятий тільки справами й проблемами свого „я", не обеднався зі світом поза-індивідуальних об'єктивних цінностей, які існували перед ним та існуватимуть і після нього, для того індивідуальна смерть є кін-

цем усього, космічною катастрофою, бо ж із смертю не зостається нічого. Цей погляд на світ — sub specie mortis — пронизує майже всю староукраїнську моралістичну літературу. Навіть такий діяльний князь-володар, як Володимир Мономах, писав на поучення дітям своїм: „Думайте про смерть, не привязуйтеся до земного... Передовсім не майте гордости в серці, ні в розумі, та говоріть: ми смертні, сьогодні живемо, а завтра йдемо в могилу". У часі, коли на Україні назрівали великі історичні події, К. Т. Ставровецький зогиджував у своїй вірші: „Лік розкішникам цього світу" („Перло многоцінное", 1646) не тільки саме розкошування, але й усе, що є цінного в житті: мудрість, суспільну діяльність, геройство войовників, бо смерть „страшливая й нежалосливая" й діяча й полководця й героя й мудрця „помежи смродливії трупи положить". Сковорода насміхаючись з людських занять і професій у своїй, на Україні так дуже розповсюдненій і люблені вірші: „Всякому городу свій нрав і права", величається своїм, на його думку, єдино розумним заняттям: „ а мені одно лиш не йде з ума, якби вмерти мені не без ума" — тобто, без страху.

„О смерте стрешна! Замашная косо!
Ти не пощадиш і царських волосов".

Еволюція Гоголя в напрямку аскетизму відбувалась головним чином під впливом марева смерти, яке вирнало перед ним у кожному тяжчому випадку його затяжної хвороби. На провесні нашого літературно-національного відродження проповідником традиційної „цвинтарної фільософії" виступає поет Гулак-Артемовський: „Ори і засівай лани, коси широкі перелоги, і гроші за баштани лупи, та все одкинеш ноги!" („До Пархома"). — „Ну, а Сірко, Богдан, Мазепа і Палій... хиба церков, дзвінищь не будували?... А дуже ж тим вони од смерти одкупились!... Чи сріблом сукні їх, чи дірками світились, і дрантя і реброн — все хробаки зїдять!"

Виходом із того безнадійного песимізму, у який заганяє себе — на собі самому зосереджений, від об'єктивної дійсности та її вартостей відірваний егоцен-

тризм, є або примітивний епікуреїзм, тобто шукання забуття і відшкодування в насолодах і втіхах за життя („Чи будеш жив, чи вмреш, Пархоме, — не журись, журись об тім, чи є горілка"), або аскетизм — змагання до власного, наперекір тілесній смерті, духового самоутривалення та увіковічнення, до перемоги духа над смертною тілесністю, що для спіритуалістичного егоцентризму стається центральною проблемою та єдиною й безумовною ціллю життя. На чоло людських обовязків висувається обовязок служення собі, над усі праці кладеться праця над собою задля приведення своєї душі в стан моральної досконалости. Для цеї справи треба кинути все інше, всі зовнішні інтереси та діла. Вишенський замикався від світу, щоб могти жити виключно „собі внимающим". Сковорода бачив „наших злиднів причину" в тому, що ми віддавши серце на здобування світу „не маємо часу поглянути в себе". Гоголь писав до свого приятеля Шевірьова: „В ніякому випадку не спускай з очей самого себе, май завжди на увазі себе перше всіх. Будь егоїстом у тому випадку. Подбай перше про себе, а потім уже старайся, щоби інші були чистіші"*). Правом і обовязком кожної людини є прямувати до своєї нутрішньої цілі; у всякого є своя нутрішня справа і „ніяк не можна вимагати, щоб хтось другий жертвував собою і своєю власною ціллю для якої-небудь нам милої ідеї або нашої цілі"**). І навіть там, де християнська етика вимагає добрих діл для ближнього, егоцентризм рахується передусім з особистим інтересом доброчинця, бо, як вияснював Гоголь, „коли людина перестане думати про себе, тоді щойно починає думати про себе". І доброчинність є одним із шляхів до останнього щастя, отож, і одним із способів служення собі.

Ідеал егоцентризму, в яку б він форму не зодягався, матеріялістичну, чи спіритуалістичну, має завжди своїм сутнім змістом особисте щастя. „Наше найвище бажання в тому, щоб бути щасливим" — учив Сковорода. Щастя, яке полягає у веселості, радості та спо-

*) Шенрока: op cit., IV, ст. 573.
**) Гоголь: „О Современнике" (до Плетнева) 1846.

кою душі, це — на його думку — стан божеської доскональности, це сам Бог у нас, бо Бог і щастя — це одне й те саме. Нутрішній рай-весілля це „вершок і квіт, зерно людського життя". Лиш це одне — такий щасливий нутрішній стан — людині потрібне; все інше — „тягар і хвороба". Почуватись щасливим це найвища мудрість, і фільософом є той, у кого „дух веселий, думки спокійні, серце мирне". До такого стану можна дійти тільки після того, як ми, знівечивши в собі всяку волю, спрямовану назовні, підпорядкуємо себе у всьому Божій волі, так, щоб стались подібними до „кульки, якій однаково куди її покотиш". Щойно погодившись зі всім, що діється, перейшовши в стан повного зовнішнього безділля, може людина досягти правдивого щастя. Український пасивізм і квієтизм знайшли у фільософії Сковороди своє фільософічне обґрунтування й освячення.

Ідеали еґоцентричного спіритуалізму викликали завжди живий відгомін у душі української народньої маси, а їх подвижники користувалися особлившою славою й симпатією, не зважаючи на історичні обставини, які більш вимагали зовнішнього героїзму. Та цей не знаходив того відгомону, що нутрішній героїзм дійсних або леґендарних людей, що не турбуючись ніякими небезпеками, з яких не виходила їхня батьківщина, у якійсь-там самітній келії чи печері, як день, так ніч, змагали до ідеалу нутрішньої досконалости й щасливости. Те й робить нам зрозумілою ту незвичайну популярність, якою користувався впродовж віків київський „Печерський Патерик" серед нашого освіченого й неосвіченого народу. „Мусимо памятати — завважує М. Грушевський*), — що з усієї нашої старої писаної літератури ніодин інший твір не зістався в такій постійній памяти, уживанні й лектурі, не тільки чернечій, а й світській, як Печерський Патерик. Можемо понарікати на нашу стару інтеліґенцію, на нашу літературу й культуру, що вона не вложила в руки нашого громадянства твору кориснішого з соціяльного й інте-

*) Іст. укр. літ. III, ст. 112, 114.

лектуального погляду — більш життєвого, більш соціяльного, ніж цей доморідний відгомін пізно-візантійської монахоманії. Але факт зістається фактом, що це був найпопулярніший твір і то незмінний у своїй популярності... Не Слово о полку Ігоря, не Закон і благодать, не Літопись, а Патерик став тим вічно відновлюваним, поширюваним, а з початку нашого друкарства неустанно передруковуваним твором старого письменства, „золотою книгою" українського письменного люду, джерелом його літературної утіхи й морального поучення. Завдяки тому мав він такий глибокий вплив на етичний світогляд інтеліґентніщої частини старої української маси, як ні один інший твір".

В українському політично-суспільному житті егоцентричні тенденції проявляються постійно в ріжних формах і родах того відосередкового, партикуляристичного й свободолюбного індивідуалізму, що з одного боку спиняв поступ у процесі перетоплювання необєднаної етнічної маси в одне себе-свідоме, політично нероздільне ціле — з одною центральною владою, а з другого боку приводив скоро раз встановлену та ще не утверджену загальну організацію до розкладу й упадку.

Подібно, як це й сьогодні ще діється в сімї українського селянина, якого сини-спадкоємці найохотніше відокремлюються, щоб на своїй, хочби й малесенькій частці бути сам-собі паном, так відокремлювалися колись наші претенденти до князівських престолів, а кожний із них, ураз зі своїм, хочби й найменшим уділом, хотів бути в нічому необмеженим і нікому не підпорядкованим сувереном. Таким чином „раздрася земля руськая", потонувши в хаосі нічим згори неопанованої поліархії, повної зажертих межиусобиць та кривавих сусідських спорів. При цьому одна й друга сторона прикликувала собі на допомогу ворогів-чужинців, яким дорого за те платило своїм майном і життям підвладне князеві населення.

В основі взаїмних відносин між князями лежала та сама ідея братської рівности, що декілька віків пізніш стала душею козацького устрою, залишаючи од-

такові наслідки. Один князь не міг бути підпорядкований другому, бо це вважалося за негідне служебництво. І хоча найстарший у роді користувався, як „батько", деякими привілеями, то проте він не міг накидувати своєї волі князям. Усякі такі спроби зустрічалися звичайно з однодушним і рішучим спротивом: „Коли ти так, то роби собі, що хочеш, а ми складаємося на Божу волю"*). Для виконання якого-небудь загальноважного, спільно-державного діла, навіть у моментах небезпек для цілости, потрібна була добра воля й згода з боку окремих князів. Їхню ж згоду можна було осягнути тільки особистими впливами, переконуваннями та намовами, а ніяк приказом, бо цей брався за особисту образу, за нарушення власного „я"-маєстату. І самі такі спільні акції, що спочивали виключно на плечах князів-охотників, не завсіди могли бути удачні — з браку саме організованої дисципліни й охоти підпорядкуватись (битва над Калкою). Це саме було теж слабкою сторінкою й козацької стратегії, позбавленої часто одностайности проводу й плянової послідовности; на воєнну акцію складались часто нескоординовані рухи окремих, незалежних від себе отаманів, рухи інколи навіть дуже блискучі, але теж і часто для загального висліду маловартісні. Великі запаси буйної козацької сили у більшій майже кількості випадків безцільно й безкорисно розпорошувались та розтрачувалися.

Відносини між князем і його дружиною, на якій полягала вся його сила і власть, були так само свобідні, як і між князями. Їх звязує свобідна умова, вільна від усякого примусу. „Кожної хвилі може дружинник князя покинути й перейти до іншого, хочби і його ворога, не підпадаючи ніякій пімсті або карі. Це був кардинальний принціп староруського устрою"**). Дружинник служив не — „батьківщині, а князеві, не з конечности, а по вільній волі"**). Він не був теж звязаний із княжим урядом, тільки виключно з особою

---

*) М. Грушевський: Іст. Укр. Руси, т. III. ст. 241.

**) М. Грушевський: op. cit., т. III, ст. 323.

князя, а цей міг знову свобідно собі дружину добирати. Відношення князя до дружинників, зокрема старших, мало бути товариське; з ними він мав повинність ділитися своїм добром і порадитися перед кожним ділом, яке вимагало участи дружини.

На принціпі непримушеної волі й особистої свободи, яку ставилось звичайно вище всяких загальних обовязків, навіть тих супроти спільної батьківщини, основувався ввесь політичний лад, не виймаючи й відносин між князем і громадою, для якої князь був тільки „перший між рівними", і вона мала в принціпі право усунути його, коли він їй не подобався, та покликати когось іншого з княжого роду. В такому приблизно дусі уформувались потім відносини й у межах козацької орґанізації, якої вицвітом була Запоріжська Січ, як вільне товариство вільних лицарів, до якого міг кожний, хто хотів, пристати і його довільно покинути, і в якому голова-отаман був тільки першим між рівними, поки він товариству подобався. Козаччина, що народилася з шукання та вживання широкої особистої волі на вільних, для ніякої влади недоступних просторах степового Подніпровя, не виконала вповні своєї історичної державно-творчої ролі, головним чином тому, що за скоро підпала нутрішньому розкладові — під впливом тих самих тенденцій української психіки, що й привели до її народження та її буйного розцвіту, і тих самих, що поклали теж кінець і княжій державності.

Для психольоґії українських низів характеристичним явищем була масова утеча громад з-під своєї княжої власти під чужу, татарську зверхність (XIII в.), бо ця, задовольняючись тільки одною річною даниною в натурі, залишала нашим людям, що під неї добровільно переходили, повну й необмежену волю в умовинах справжнього безвластя (відсутність військової залоги та наставників-баскаків). Не зважаючи на те, що життя там, позбавлене всякої орґанізації, „дичіло й вироджувалося"*, татарофільський рух поширювався,

*) М. Грушевський: Іст. Укр., т. VII, ст. 7.

охоплюючи вкінці майже цілу центральну область України.

По лінії тих самих психічно-внутрішніх сил та нахилів, які кермували історією української політично-суспільної дійсности, розвивалася й українська політично-суспільна ідеольогія, овіяна зрештою духом щирої гуманности та високого ідеалізму. Метою її найкращих ідейно-реформаторських змагань був федеративний лад — ідеал вільної спілки рівноправних членів (одиниць, громад, областей, народів) в одне гармонійне ціле, основане на їх свобідному переконанні, непримушеній волі й згоді. Федеративна концепція політично-суспільного життя, виключаючи всякий примус і насилля, здійснює в повній мірі постулят непорушности індивідуальної волі, та — в теорії — робить зайвою всяку власть згори, заступаючи її взаїмними свобідними умовами та зобовязаннями, закладеними на авторитеті нутрішнього переконання та добровільної згоди членів. Гетерономія заступається автономією; ролю несимпатичної постороннього власти переймає нутрішня самовласть, самокерування силою власного свобідного переконання. В такому розумінні ідеалом стає стан безвластя (анархізм у думці Прудона). Центр ваги спочиває на забезпеченні свободи індивідуальности; життєві інтереси та вимоги загального цілого ідентифікуються всеціло з інтересами складових частин — індивідуальностей. Окреме отримує примат перед загальним. Віссю й вихідною точкою цієї концепції є індивід.

Добро індивіда було таксамо центральною проблємою й для Вишенського, Сковороди та Гоголя, які або зовсім не визнавали ваги справ та цілей загальних, або зводили їх до індивідуальних. Зокрема Сковорода, для якого все, що загальне — commune, було неважне, стояв у відношенні до всякої індивідуальности на становищі повної свободи — obtinean sibi quaelibet.

Всякому городу нрав і права,
Всяка іміет свой ум голова,
Всякому сердцу своя есть любов...

Індивід, що в його нутрішній, духовій істоті живе сам Бог, має необмежене право бути собою, прямувати до своєї цілі та йти своїм власним і окремим, індивідуальним шляхом, слухаючись тільки голосу своєї нутрішньої божеської природи. З цеї точки погляду індивід є сам собі найвищою ціллю, замкненою в собі самоціллю, і не може бути підпорядкований ніякій іншій, хочби й ще вищій, понадіндивідуальній, загальній цілі. Таксамо втрачають своє значіння й етичні загально-обовязкові норми, бо індивід має право жити згідно зі своїми субєктивними переконаннями та принціпами (етичний плюралізм, чесність з собою). Крайнім висловом того, для української психіки так характеристичного змагання: бути своєвільним паном, цілком незалежним від посторонніх сил, та загально-прийнятих норм, від цілого зовнішнього світу та людей, — жити виключно власним життям, згідно з власним вподобанням і для власної цілі, був саме Григорій Савич Сковорода. Його своєрідний, на принціпі самовистарчальности побудований стиль життя, переведений у практиці з правдивим героїзмом, в більшій може навіть мірі знаменний для нього, ніж його думки.

Спочутна соціяльність. Противагою до соціяльно незацікавленого („моя хата з краю..."), а в практиці часто деструктивного еґоцентризму є в структурі української душі соціяльно високовартісна здатність спочувати з другими, здатність соціяльної симпатії, гуманність. Еґоцентрична постава має свою основу в інтроверзії, зосередженій на особисто-нутрішньому світі, на собі самому; спочутна соціяльність полягає на відчуванні себе самого в других і утотожнюванні себе з ними. В симпатії інтроверзія змінює тільки напрямок, проникаючи у світ чужих нутрішніх переживань. „Я" повертається тут назовні, до зовнішньої душевности (людей, тварин, рослин) та почуваючи її, як свою власну, зливається немов з нею в одне. Віднаходячи себе поза собою в багатьох нараз обєктивно-індивідуальних випадках, окреме „я" починає жити многократним, загальним, соціяльним життям. Таким робом, наскільки еґоцентризм замикає людину в собі й робить

її назовні незацікавленою, пасивною, то деструктивною, настільки знову симпатія обєднує її з зовнішнім світом — через його нутрішнє, і може побуджувати до творчої активности назовні, якщо не потоне вона в пасивній сентиментальності, особливо, при сильно розвиненій чуттевості, яка ослаблює волеву енергію. Симпатія може бути ріжного ступня, так щодо сили, як і ширини своєї, охоплюючи вужче то ширше соціяльне коло — від найближчої родини до царства всього живого. В останньому випадку може бути мова про універсальну симпатію, яку індійська народня фільософія вважає за ознаку „великої душі“ „(mahatma“ — Ганді).

Не випадкова річ, що тими двома книгами, які — згідно з авторитетним твердженням М. Грушевського*) — користувалися найбільшою популярністю серед українського народу, були саме: „Печерський Патерик“ та Шевченків „Кобзар“. З обидвох творів промовляло до української народньої душі щось їй близьке та рідне. Перший із них був типічним продуктом спіритуалістичного, ореолом святости, героїзму й чудотворности осяяного егоцентризму, другий же захоплював щиросердечними тонами соціяльного спочування. „Наскільки одна книга — пише М. Грушевський — була повна життєвого й інтимного звязку з переживаннями людини („Кобзар“), настільки друга („Патерик“) була мертва і відірвана від життя. Наскільки одна перейнята гуманністю і соціяльністю, настільки друга забита узко релігійним і аскетичним світоглядом; наскільки одна піднімала активність і соціяльну енергію людини, настільки друга її понижала“. Ці ріжниці одначе існують тільки для обєктивно-критичного інтелекту. Для маси читачів, чи слухачів, були вони однаковими цінностями, які могли захоплювати в однаковій мірі, через те, що обидва ці становища, не-дивлячись на протилежність самої соціяльної постави, є психольогічно з собою споріднені. Виростаючи з одної психольогічної основи (повернення в напрямку нутрішнього світу), вони не виключають себе, а навпаки, часто йдуть поруч себе, ча-

*) Іст. укр. літ., т. III. ст. 114.

сто теж взаїмно обєднуються та доповнюються — утворюючи стан нутрішньої рівноваги. Вишенський, будучи головно тільки собою зайнятим подвижником, був при цьому теж і великим чоловіколюбцем, палким проповідником гуманности та рівности, що сміливими висловами бив в негуманні основи тодішнього соціяльного ладу. Одне й друге становище є природним випливом тої високої оцінки, з якою підходить інтроверзія до всього душевного. Вид пониження людської істоти, що є в кожному випадку носієм божеської духовости (Сковорода), мусить викликати зрозумілий спротив, І еґоцентрик може, таким чином, відчувати в пониженні другої істоти своє власне пониження, у зневазі людського „я“ взагалі — зневагу власного „я“. Звідси — проповідь любови ближнього, як у Вишенського, так і у Сковороди та Гоголя. Звідси — й ця так знаменна „для українського духу“ „здібність розуміти іншу природу, іншу людину, інший нарід, розуміти, що в кожного може бути свій шлях, для нього природніщий, ніж наш*).

Двобічний характер мало й саме українське життя в його історичній дійсності. Вже про Антів, тобто, тих перших словянських поселенців на українській землі, подибуємо в історичних джерелах із того часу протилежні свідоцтва сучасних їм чужинців (Греків, Арабів). Одні підкреслюють їхню грубість та жорстокість (зокрема на війні), другі з признанням згадують про їхню ласкавість для чужинців , гостинність і людяність у відношенні до невільників, яких вони по якомусь часі пускають на волю**). На тлі суворого життя княжих часів (жорстокість межиусобиць, безоглядний еґоїзм, неймовірна лихва, невільництво) живо проявлялася ця друга, з впливами християнства ще більш розвинена сторінка народньої вдачі, знаходячи свій вислів у релігійній та національній толеранції, в провідних ідеях княжої та дружинної моралі, що наказувала не забувати про неодітих та голодних, в „Руській Правді“, для якої не існує кара смерти,

*) Д. Чижевський: Нариси з іст. фільософії на Україні, ст. 95.
**) М. Грушевський: Іст. Укр.-Руси, I, ст. 271, 278, 393.

а передусім у відношенні до жінки, яка без ніяких обмежень могла дійсно користуватися всіма правами людини.

Висловом релігійного лібералізму був загально принятий погляд, що всяка віра однаково від Бога походить („сію і ону віру Бог дал"), і об той непохитний лібералізм розбивались усякі спроби грецького духовенства защепити й на українському ґрунті релігійний фанатизм, ненависть до чужої віри. В парі з тим ішов теж і брак національної гордости, що спонукує народи до енергійної розправи з усякою загрозою, до підбоїв і панування. Печеніжсько-половецький період в українській історії аж надто багатий на приклади української добродушности, що неохоче рішалась на аґресивні виступи, обмежуючись частіш тільки оборонними заходами та вибираючи шлях мирного, добросусідського порозуміння. Спільні аґресивні акції були тільки рідкими епізодами в цій кількавіковій історії. Ні расові, ні релігійні ріжниці, ані самі ті великі нещастя, що спадали на край з кожним нападом цих диких орд, не могли розпалити огню ненависти до них. Напружені відносини часто кінчались приятельським замиренням, яке для певнішого приєднання собі непевного сусіда закріплювалось подружними звязками, які одначе причинялись тільки до деґенерації княжого роду. Сам Володимир Мономах, герой походів з рр. 1103 і 1111, оженив своїх двох синів із Половчанками. Імперіялістичний розмах української державної політики в її початках випливав більш з духа політично провідного тоді ще варяжського елєменту, який —і на думку М. Грушевського, що відкидує теорію виключно варяжського початку київської держави — „зробив дуже багато для будови київської держави — її сили, поширення, підбою, панування"*). В міру того, як щораз глибше вкорінювався примирливий дух християнства, до значіння приходили й ті чоловіколюбні та пацифістичні настрої, що їх передає Володимир Мономах своїм дітям коротко сло-

*) Іст. Укр.-літ., I, ст. 68.

вами: „Не вбивайте ні невинного ні винного, навіть коли заслужить на смерть. Не губіть душі жадного християнина!“ Кару смерти, заведену за Володимира Великого задля приборкання рознузданого розбишацтва, головно під натиском грецького духовенства й не без нутрішнього опору князя, знесено вже за синів Ярослава Мудрого, хоча розбишацтво й далі не переводилося. Відблиском цього духа людського почуття і пошани людської гідности є деякі сторінки „Руської Правди“, які — по думці М. Грушевського — „дають українському праву похвальне з культурного боку свідоцтво і високо підіймають його над пізнішим московським правом, що виродилося з нього“*). Окрім браку кари смерти взагалі характеристичними моментами в українському праві є ще брак кари на тілі, що правда тільки для свобідної людини, і кара за самовільне увязнення. За зневаження нутрішньої гідности особи назначена більша кара, ніж за ушкодження тіла. Як хто кому відрубав палець, платив тільки 3 гривні, колиж „урвав вус, бороду, ударив батогом, або іншою річчю, не мечем, платив 12 гривень“*).

„Дух терпимости, брак національної зарозумілости — завважує Костомарів („Дві руські народности“) — перейшов потім у характер козацтва і остався в народі до цього часу“. Вільний вступ до запоріжського товариства мав кожний, якої б він не був віри й національности. Мотивом протикатолицьких відрухів козацтва була — на думку Костомарова — не ненависть до католицтва, але бажання відплати за переслідування й зневаги православної віри, як і напади на Татар були тільки заспокоєнням жадоби порахунку за ті нещастя, які терпів від них неповинний нарід. — Не було там і імперіялістичної експанзивности. Козацька політика кермувалась принціпом: suum cuique. І може якраз слухаючись цього нутрішнього наказу Б. Хмельницький не використав цеї так дуже корисної ситуації, яка склалась зараз після перших блискучих успіхів великого повстання. Він зупинився на межі

*) Іст. Укр.-Руси, III, ст. 378, 371.

української етноґрафічної території. Як у реальній політиці, так і в теорії, український дух ніколи не виявляв потягу до насилля, до нівечення — чиїх би то не було — прав на власне, самостійне життя, до підпорядкування чужої волі своїй волі. М. Возняк*), порівнявши політичну програму Кирило-Методівців з анальоґічними течіями в інших народів (Росіян, Поляків), приходить до висновку, що єдині Українці не показували імперіялізму навіть у своїх мріях. Тоді як ті уявляли себе в ролі верховодців на чолі майбутньої спілки Словян, то для Кирило-Методіївців мала це бути тільки братерська спілка рівних собі народів без нічийого верховодства над ними (ідеал безвластя).

Поетичним виявом української загально-людської симпатії є перш усього народня словесна творчість, яка з цього боку не має мабуть собі рівної. Симпатія приймає тут універсальний характер, обіймаючи з однаковою сердешністю й ніжністю так увесь спочуття гідний людський світ, як і цілу природу, яка на рівні з людиною живе душевним життям і зі свого боку теж на кожному кроці спочуває з нею. Те спочуття тим сильніше, чим істота слабша й насилля над нею більше. Тимто й вибиваються на перше місце пісні, в яких оспівується людську недолю.

Своєрідним індивідуальним висловом тої здатности — дивитися на світ душею — є Т. Шевченко. Тоді як у народній творчості вся сила спочуття зосереджується на окремих індивідуально-людських випадках і обмежується пасивним самопереживанням, то в Шевченка охоплює вона цілий поневолений нарід і переливається в змагання до перебудови політично-соціяльного ладу. Загально-людська симпатія, переведена на площину національної дійсності, обєднується в Шевченка з активно-творчо настроєною неґацією тої дійсности. Сполука цих двох душевних постав, яка завдяки впливові Шевченка отримала перевагу над еґоцентризмом, стала згодом вихідною точкою для нової доби в українському житті, перейнятої змаганням пе-

*) Кирило-Методіївське Братство.

ревиховати себе, щоб могти цю так неоцінену досі й так несприятливу для себе обєктивну дійсність — всупереч покликові Сковороди — всебічно опанувати й вкінці своїй волі й владі підпорядкувати.

Загальна характеристика. Психольогічний розгляд що-замітніших продуктів українського духа, як і багатьох сторінок історично - суспільного життя, дає привід до висновку, що українська духовість у своїй первісній основі виявляє цілу низку прикмет типу однобічно-інтроверзійного. Всі ті прикмети, зібрані в одне ціле, дають нам своєрідну й суцільну загальну картину, якої окремі складові елєменти-якости випливають з одної спільної основи, а тою саме є нахилення в напрямку нутрішнього світу (інтроверзія).

І. В осередку уваги — нутрішній світ. Культ духовости. Змагання до ідеалу моральної доброти й краси та підхід до всього з точки погляду його моральної вартости (моралізм). Протиінтелєктуалістична постава; скептицизм щодо сили інтелєкту та вартости його осягів. Недоцінювання зовнішньої культури (техніки, економіки, освіти, політично-суспільної орґанізації) й активности назовні. Переціновання сили й вартости почуття (емоціоналізм); перевага емоціональности над інтелєктом і волею; почуттєвий патос у вислові думок. Інтензивніше нутрішнє життя й потреба експресії (пісня, музика). Найвищі дотеперішні осяги лежать у сфері духової культури (релігія, моралістична проповідь і фільософія, лірична поезія, народня пісня й мистецтво). Тип-масу характеризують: релігійність, моралізм і високий загальний рівень нутрішньої культури (гуманність, чутка добродушність), естетицизм (нахил до поетичного вислову, зверхньої орнаментики), глядіння на всі зовнішні цінности світу під кутом вічности, нахил до спокійного, душевним змістом багатого хліборобського життя в простих сільських обставинах, неохота до бездушної строго-ділової атмосфери міста, як і до механічно-фабричних родів праці (через те, почасти, й чужонаціональний характер українських міських та промислових осередків), більше зацікавлення гуманістичним, особовим світом, ніж річевим і технічним.

II. Супроти обєктивної дійсности — аверзія в ріжних формах. При пасивній поставі: ізоляція — утеча на самоту, в ідеальний світ фікцій (романтизм, містика, позажиттєва фільософія); ідеалізація дійсности (естетицизм, одуховлювання природи); незацікавленість конкретною зовнішньою дійсністю, пасивна терпеливість. При аґресивній поставі: сувора критика світу і всього зовнішнього життя, веселий насміх, або революційно-вибухова реактивність (козаччина). — Дух аверзії зазначується в житті типу-маси конкретно недостачею експанзивної підприємчивости назовні, браком волі здобувати світ для себе, щоб бути в ньому економічно й політично владним чинником. Наслідком цього — мала практична життєздатність і низький зовнішньо-культурний стан: економічна нерозвиненість, бідність і безсилість, брак освіти, забобонність, консерватизм, незорґанізованість, аполітичний спосіб думання й політична упослідженість — недержавність, стан визиску й поневолення.

III. З соціяльного боку інтроверзія хитається між несоціяльним еґоцентризмом і соціяльною загальнолюдською симпатією, залежно від того, чи індивідуальне „я" є собі самовистарчальне, чи виходить поза межі свого світу, зливаючись з іншими „я". — Еґоцентризм це перевага „я"-інтересів над громадськими, особистих над загальними. Ціллю змагань є вкінці кінців якась власна користь, задоволення, насолода, якесь безпосереднє чи щойно прийдешнє щастя (евдаймонізм). Змістом життя є служення собі. Соціяльна постава — пасивна з нахилом до повного самовідокремлення, або активно-деструктивна, (руйнування загального добра задля досягнення власного щастя — домашні війни князів). Компромісовою вислідною між крайнім еґоцентризмом і потребою соціяльности є свободолюбний індивідуалізм, для якого приємливі принайменш ті форми громадської орґанізації, які в нічому не обмежували б особистої волі, основувалися б на принціпі рівности й добровільної згоди та виключали б усякий примус і владу, згори наставлену. — Цей свободолюбний індивідуалізм випливає з другого боку

теж із духа української гуманности (спочутної соціяльности), що з розумінням і пошаною ставиться до кожної індивідуальности, так поодинокої, як і колєктивної. Ця гуманність знайшла свій вислів в реліґійній і національній толерантності, в осуджуванні всяких актів насилля та імперіялізму, як і в почуванні з кожною істотою, покривдженою в своїх людських правах до волі і щастя. — Для типу-маси в однаковій мірі знаменні, так еґоцентризм, як і загальнолюдська спочутливість, що часто разом складаються на характер, не вільний від суперечностей. Часто жорстокі в своїм самолюбстві князі, що не оглядались на добро свого краю й населення, були водночас щирими філянтропами, що щедрою рукою вгощали в себе старців і бідних. В історії українського орґанізованого життя, зокрема — української державности, був еґоцентризм постійним розкладовим чинником, об який розбивалося кожне загальнотворче зусилля. Примітивний евдаймонізм був одною з причин загального зубожіння народу — на користь практично-тверезих напливових чужо-національних елєментів. Перевага загально-людського спочуття, — риса дуже цінна, як ознака нутрішньої культурности, але мало сприятлива для успішности боротьби нації за право до вільного життя.

Однобічність української психічної індивідуальности полягає в недостачі експанзивности назовні, а через те й у меншій практичній життєздатності. Вповні розвиненою бачимо її вже на порозі української історії в часі зустрічі з впливами наскрізь інтроверзійного с х і д н ь о г о християнства, поверненого цілком на нутрішні справи, позасвітові й особисто-індивідуальні, цілком байдужого до земної батьківщини, аскетичного, містичного, практично неділового, для зовнішньої культури неприхильно настроєного. Та вже раніше — в добі чорноморсько-наддунайського розселення (IV—X вв.) — стояв український нарід під впливами психольоґічно споріднених орієнтальних течій (єгипетських, сирійських, іранських, індійських і ін.). Візантійська культура, що була вицвітом духа елєністично-орієнтального світу, тільки продовжувала та поглиблювала ті

найперші духові впливи. В напрямку інтроверзії, виховували українську індивідуальність теж різні зовнішні чинники. Одностайність краєвиду (степ, рівнина) сприяла розвиткові інтензивнішого нутрішнього життя з нахилом до концентрації в собі. Окрім цього вільний просторий степ, на якому впродовж віків зосереджувалось життя великої кількости українського населення, виховував до життя особисто цілком незалежного, своєвільного, ніякій зверхній силі не підпорядкованого (сам-собі-пан). Урожайна земля невимагала підприємчивости. Підприємчивого духа не могло вироблювати й континентальне положення краю, позбавлене сусідства з морем. Тільки часово цей дух оживав ураз із наладненням Дніпрової комунікації із Чорним Морем (Запорізька Січ). Та головною українською виховницею була без сумніву українська історія, що, будучи сама вислідом інтроверзії, в своїх психольоґічних наслідках цю інтроверзію ще більш поглиблювала. Безнастанні історичні „лихоліття", які були вислідом передовсім пасивного відношення до реальної дійсности, спричиняли кожний раз нову душевну утечу від світу, а в слід за тим спадали на край і нарід нові зовнішні лиха. На ґрунті такої психольоґії виростала духова культура, яка — зі свого боку знов впливаючи — в дусі тої психольоґії нарід далі виховувала.

Др. Василь Пачовський.

УКРАЇНОЗНАВСТВО У ВИХОВАННІ МОЛОДІ.

І. Завдання українського шкільництва.

На культуру кожної нації складається духовий доробок поколінь, до якого належить релігія, мистецтво і фільософія, що творилися на терені якогось краю, де мешкає дана нація. Український народ в останніх десятиліттях став **повновартним,** бо може виказатися повним духовим доробком, який становить його **питому культуру.** Він має свою національну релігію передісторичного та історичного часу, має мистецтво, що проявляє в усіх обявах, отже мистецтво слова, тобто поезію і красне мистецтво, — мистецтво тонів — отже національну музику, — мистецтво краски і ліній — отже своє національне малярство; мистецтво тіла — отже національне різьбарство, мистецтво гармонійно замкненого простору — отже свою національну архітектуру. Новіші досліди проф. Мірчука і Чижевського виказали свій доробок в ділянці найвищої духової культури, тобто українську фільософію (Гляди: Дмитра Чижевського Нариси історії фільософії на Україні видано в Празі 1931 р.).

Тому українські учителі мають усі засоби виховати національно молодь, якій можуть впоїти гордість на свою національну культуру, що є свідоцтвом нашої рівновартности з державними націями.

Німецька нація після великої війни витворює цілу систему національного виховання молоді спеціяльною наукою званою „Deutschkunde", в якій концентрується

всі ділянки німецької культури в ціли пізнання німецького духа*).

Німецьке правительство розпорядком з 24. квітня 1933. змінило з середніх школах розклад годин, щоб піднести скількість годин науки рідної мови, історії і географії, бо предмети ці повинні виховувати молодь на добрих громадян німецької держави. Розпорядком з дня 21. квітня і 6. травня 1933 переведено реорганізацію шкіл, що виховують учителів. (Hochschule für Lehrerbildung) Там мають виховувати майбутніх учителів, щоби виховувати молодь не по думці загальнолюдських ідей, а на громадян німецької держави.

Таксамо італійський народ, що недавно отряс зі себе пута неволі переводить реформу виховання молоді**).

Так і ми Українці уважаємо хребетним стрижнем школи пройняті національним духом науки українознавства, в якого склад входить мова, література, історія, пластичне мистецтво, музика українського народу та географія земель заселених Українцями.

Ми вповні свідомі того, що українське свідоме покоління виховає тільки школа з українською мовою навчання, але пройнята наскрізь національним духом не зі становиська боротьби і ворожнечі до сусідів, а зі становиська любови рідного краю.

Тому школи, з українською мовою, які понижують, занедбують, або нехтують науку українознавства — уважаємо за ненаціональні установи, бо вони сповняють своє завдання недостаточно.

---

*) Гляди: Peters Metodik des Geschichtsunterricht Frankfurt. 1928. Der Deutschkundliche Geschichtsunterricht. Erfurt 1928; Hunger: Der neue Deutschunterricht. Nürnberg 1924; Ulrich Haacke: Zusammenarbeit von Deutsch, Geschichte und Staatsbürgerkunde; опубліковане в німецькому місячнику Die Erziehung 1930; Wesen, Zeil und Aufgabe des Deutschunterrichtes in höheren Schulen von Bernard Schwarz опубліковане в Die Erziehung в VI і VII випуску 1935. р.

**) Гляди: Vita nouva della scuola del populo 1925. Pedagogia generale: L' ideale educativo e la scuola nazionale 1917 1922. Il problemo dell educatione infantile: 1925. Giovanni Gintile: La riforma dell educazione 1919, 2 видання 1923; Accanto ai maestri del G. Lombardo Radice, якої змістом і ціллю є утворити scuola serena, тобто звісну — радісну школу.

Приватні школи удержувані коштом родичів або удержувані зі збірок народу мусять сповняти свою ціль, тобто виховати покоління якого нарід потребує, дати йому такі моральні і духові цінности, аби воно для них було готове до найбільших жертв. Такими цінностями є національна самопошана, особиста гідність і духова гордість на приналежність до української нації, яка є рівновартна культурою з іншими державними народами.

Коли школа з українською мовою навчання не має того хребетного стовпа, то вона виховує безхребетну інтеліґенцію, яка в хвилі бурі і натиску готова до зміновіховства, як безхарактерна, здібна до ренеґатства не тільки свого народу, але і держави.

Тому добр зрозуміла інтерес держави авторка методичних підручників Ганна Похоска, яка висловлюється в тій справі в своїм творі: Historja w szkole powszechnej ось як: Історія і культура української людности можуть бути обговорені в звязку з темами (тут вичисляє 12 тем з української історії, які треба порушити в польській школі). Перед очима дітей — пише вона — мусить отже вирости тодішний город київський, як осередок тієї культури, його церкви, торги, багацтво і потуга і його взаємини з Царгородом. Оця культура повинна бути зображена в позитивному світлі з повним признанням для її світлости. З найбільшою пошаною повинен учитель відноситися до проявів української культури XIV стол. при події зайняття Львова. Цю думку висловила вона не самочинно, але на основі „program-y nauki historji w szkole powszechnej" з 1933 р., який дає таку вказівку: „Wiadomości o dziejach i kulturze mniejszości narodowych mają rozbudzić w młodzieży szkolnej poszanowanie dla tych kultur, oraz gotowość do obywatelskiego współżycia z mniejszościami w ramach życia powszechnego".

Супроти такого постуляту державної програми для польських шкіл, в якім світлі виступали би такі школи з українською мовою навчання, де директори побивалися би тільки за правильною оплатою учнів, та за признання їх школі права прилюдности, а не дбали би за це, щоб учителі стояли на висоті свого завдання, яке

накладає рідна школа. Учителі укр. мови повинні подбати, щоб укр. література не стала тільки предметом доповняючим до польської мови й літератури. Учителі історії повинні перетворити у своїх викладах матеріял згідно до вимог рідної історії для українських дітей — а не читати свої виклади з польських підручників, або казати читати уступ за уступом ученицям і переповідати з прочитаного, що з прочитаного польського підручника вони памятають, а по пів години такої науки учні сидять і позіхають. Щоб такі промахи не закралися до шкіл з українською мовою навчання, мусить українське вчительство перевести повну ревізію свого навчання і доповнити свої засоби у вихованні молоді в національному дусі. Вона має нове покоління свідоме своєї ролі в змаганнях своєї нації; вивести покоління „не паралітиків з блискучими очима", великих духом, а силою малих — по словам Лесі Українки. А має виховати нове покоління, що замінить чутливість і пасивність та змінливість через недостачу національного світогляду — на твердість, рівновагу і активність в повній вірності ідеї нашого життя в кожнім ділі й на кожному кроці...

А ми поставимо свої постуляти для виховання української нації на весь ріст без огляду на приналежність наших земель до якихось держав і без огляду на нашу розсіяність у ріжних сторонах світу на земному ґльобі, щоб перший педаґоґічний зїзд своєю максимальною програмою став проломовою подією у вихованні державно-творчого покоління.

II. Наука української мови й літератури.

Зачинаємо від науки української мови й літератури. Про їх значіння не потребуємо говорити, бо про це стільки було бесіди в наших часописах та журналах, що немного нового вдалося б мені сказати. З учительської практики відомо мені, що в ґімназіях псують собі учні мову латинськими і грецькими конструкціями, а у вселюдних польськими, так, що учні в пер-

ших двох перших роках після приходу зі села орудують краще українською мовою, як після укінчення ґімназії. Учитель мусить дбати про чистоту і знання мови, тому повинен учням збагачувати народню мову новотворами, нагинати їх до дієслівного вислову, щоб оминали віддієслівних іменників творених на зразок польської мови, оминати дієприкметникових конструкцій та не вживати страдального стану чужого українській мові. Про прикмети українського стилю можна якслід довідатися з праць д-ра В. Сімовича, а про новотвори в сучасній українській мові з праці д-ра Е. Грицака в журналі Огієнка „Рідна Мова“ 1935 р.

Українське учительство по цей бік греблі застосувалося до нових реформ шкільництва в польській державі і предложило в імені „Взаїмної Помочі Українського Вчительства“ й „Учительської Громади“ Міністерству Освіти і Львівській Шкільній Кураторії „Наукові програми для українських шкіл, головно в навчанні української мови, історії, ґеоґрафії та предметів мистецького і фізичного виховання в народніх школах“ опубліковані в журналі „Шлях виховання і навчання“ у Львові І. книжка VIII. р. 1934. Учительство стануло там на тій правильній основі, що українська дитина мусить засвоїти собі культуру цілого українського народу на цілій його етноґрафічній території. Програми ці уложили фахові учителі з повним знанням матеріялу й обставин, серед яких доводиться їм учити молоде покоління в публичних школах у Польщі. Через відомі всім обставини дано в тих програмах перевагу культурним питанням, обмежуючи матеріял політичних подій, називаючи їх непотрібно зайвим балястом. Балястом вони є для тих, що їх не вміють використати, а тим трактованням подій учиться легковажити свою історію, в якій повинно все бути дороге і святе для науки молодого покоління.

Середньошкільне учительство видало накладом кооперативи „Рідна Школа“ „Програму навчання української мови в новій ґімназії, Львів, 1935 р.“. Програма ця достосована до нової реформи середнього шкільництва в Польщі, яку уложено на основі історицизму.

Читанка в І. клясі подає уступи про життя старинного Сходу, Греції і Риму та вчасного середновіччя, в ІІ. клясі про життя українського народу у звязку з культурою Европи до XVII. ст., в ІІІ. кл. про твори XVIII. і XIX. ст. до смерти Шевченка, в IV. кл. твори останньої доби до найновіших часів. До цієї програми додано спис лєктур на кожну клясу, достосовуючи їх умілo до програми науки. Але зі загального списy їх звертаємо увагу, що в матеріялі І. кляси бракує тем з життя Скитів, поминено міт про Прометея, тему побуту Іфіґенії на Криму, міт про золоте руно та часи Траяна, отже всі ті події клясичного світу, що відбувалися на нашій землі. Окрім тих образків життя треба доповнити казками з богатирського світу та з української мітольоґії, що сягають передісторичного життя в часах соняшного культу, який бачимо в народніх віруваннях, обичаях і символах українського орнаменту. Ці недомагання треба доповнити бодай уступами в читанці для І. кляси, яку мусить видати „Видавнича Комісія Рідної Школи".

В других клясах треба вихіснувати при укладі читанок державно-творчі картини з літописів, билин київського і галицько-волинського циклю, історичних дум та картини з історії українського мистецтва, і уступи з історії української фільософії; коли немає покищо готових творів красного письменства, які можна би предложити як лєктуру до шкільного вжитку в школах нової системи.

Супроти браку підручників уложених згідно з новою програмою предложила Рідна Школа покищо уживати в І. і ІІ. клясі нового типу давні читанки з ІІІ. і IV. кляси, доповняючи відомости з ділянки літератури з читанок укладу Барвінського шкільного видання без його підпису 1925 р. під заголовком „Вибір з українсько-руської літератури" для вжитку семинарії, стосуючись до обсягу матеріялу приписаного на кожну клясу. Активні учителі української мови знають з досвіду всі недомагання та невигоди нової системи з науці української мови і краще від мене, відсуненого від улюбленої учительської праці, можуть вияснити в ди-

скусії всі потреби до ведення української мови в ґімназіях нової системи.

Як 25-літній учитель української мови й літератури та історії й ґеоґрафії в ріжних наших землях та в таборах полонених за границями можу служити тільки загальними увагами оживлення науки після теперішньої програми, що змінила ґімназію на виділову школу. Але зате мушу поставити постуляти науки української літератури на весь ріст рубом без огляду на обставини, маючи на оці тільки повагу української культури. Ці уваги можна пристосувати до вищих кляс ґімназії, тобто до майбутніх ліцеїв, де прийдеться вести вищий курс української літератури.

В історичній методі українознавства витворюється небезпека, що твори письменства будуть вибиратися не після теперішнього їх значіння, але після літературного й історичного огляду. В кожній літературі є твори, які грали велику ролю в розвою письменства, але теперішньому поколінню нічого не говорять. Мусимо тямити, що і в найвищих клясах шкіл маємо виховати не істориків літератури, але образованих громадян, що кожний такий антиквізуючий твір, як Патерик Печерський, твори Дмитра Тупталенка, Труби словес проповідних Л. Барановича, більшість творів Ів. Вишенського, Могильницького Скит Манявський, або Устіяновича Месть верховинця, чи Барвінського „Скошений цвіт“ і т. д. не будять ніякого інтересу серед нового покоління.

Тут отже приходимо до найважнішого закиду проти історизму в історії літератури. Стає перед нами питання на увесь ріст: чому ми читаємо поему й оцінюємо її як твір мистецтва? Якаж має бути наша ціль? Треба нам нагострити своє почуття до всіх тонкостей: пізнати змисл стилю поеми, почуття форми взаємин поміж змістом і формою, а вкінці найглибший змисл поеми, щоб молодь перейняла через твір мистецтва найглибшу ідею, бо ніде не виступають людські характри, людські типи так ясно і прозоро перед очима, як у великих творах поезії. Цього немає ані в житті, ані

в історії, де все замотано, закрито, затемнено. Ніде отже не виступають так ясно, як в поезії великі питання життя перед очі молоді, з якими то питаннями вона змагається. А тільки висока поезія видвигає до рішення ось які великі проблєми: Жінка і мати „Катерини і „Наймичка" Т. Шевченка, одиниця й колєктив: (Ворог народу Ібзена і Мойсей Ів. Франка), чоловік і жінка (Макбет Шекспіра" і Сонце руїни В. Пачовського), жінка як самостійна особистість (Царівна Кобилянської і Нора Ібзена), стара і молода ґенерація (Любоградські Свидницького і Батьки і діти Турґеніва), революційний спротив проти насильства і неправди (Хиба ревуть воли як ясла повні П. Мирного і Нуждарі Віктора Гюґо, Айсхиля Закований Прометей і Шевченка Кавказ), грянці самооборони (Фатаморґана Коцюбинського і Розбійники Шілєра). Проблєматика шукання правди (Фавст Ґетого, Пер Ґінт Ібзена і Марко Проклятий Стороженка). Траґедія мистецької особистоти (В пущі Лесі Українки, творчість Труша). Траґедія ґенія (Затоплений дзвін і творчість Шевченка та Гоголя). Ці всі питання повинні розібрати учні в клясі, сперечатися, поріжнитися в поглядах і вияснювати собі взаїмно залежно від того, чи котрий із учнів є розумового наставлення, чи романтик, кермуючи осуди чуттям і містикою, чи гармонійний клясик, якого ідеалом є простота і тиха велич. Так підчас таких лєкцій формується в кожного власний світогляд. Отже найкращими засобами до виховання молоді є поеми, які писані sub specie aeternitatis без огляду на час і місце — твір мистецтва говорить сам за себе, є сам для себе окремий світ.

Але для Українців, як недержавної нації, опріч творів вселюдського змислу треба виводити твори державно-творчого змісту з красного письменства. Ось ряд творів того роду з красного письменства: Краса, чи сила рішає в житті? (Винниченко); Релігія прометеїзму, чи релігія терпіння? (В катакомбах Лесі Українки); Мрійливість і демаґоґія, чи праця реальна? (Над Чорним Морем Левицького); Шкідливість політики винародовлювання (Любоградські Свидницького); Щастя

одиниці лежить у праці для суспільства (Івана Вишенського Франка). Чи революція розвяже суспільне питання? (Фатаморґана Коцюбинського). Проблема землі в житті народу (Стефаник: Земля і Сини). Містика привязання до землі (Кобилянська). Земля — основою величі України (Самчук: Волинь). Чи гасло „мистецтво для мистецтва" відповідає вимогам зросту народу? (Вороний: Молода Муза 1906 р.). Чи гасло „бунт для бунту" є деструктивне для конструкції держави? (Чупринка). Де майбутність у націоналізмі, чи в інтернаціоналізмі? (Твори по обох боках кордону). Потуга рідної пісні єднає віти одного народу (Марія Стефаника). Боротьба европейського індивідуалізму і східного колективізму освітлена українською творчістю (Твори по обох боках кордону) і т. п.

Але треба учителеві тямити, що в пересаднім історизмі застосованім до літератури нераз великі твори бувають тільки зареєстровані за браком часу без того, щоб їх зміст та ідея затронули душу молоді — і так з того вичислювання всіх творів не вийде ніяка користь Тому найкраще в історії літератури ступати по верхах і перескакувати малі таланти, що служать шумові дня, бо їх твори вмірають разом зі смертю атвора. На многогранних творах ґеніяльних талантів можемо виказати цілу скалю ідей, що грають як ріжнородність красок у різанім кришталі.

Українці видали в мистецтві — трійцю ґеніїв слова, як Поляки. Проти Міцкевича, Словацького і Красінського — можем вивести автора „Слова о полку Ігореві", Миколу Гоголя і Тараса Шевченка. Коли автор „Слова" являється ґенієм державної думки України, Микола Гоголь глузує з Росії московською мовою, щоб її розсадити (хоч несвідомо), то Шевченко будує модерну Україну: „Ти сміешся, а я плачу!" — каже ґеніяльний Тарас до Гоголя. І це для молоді найкраща інтерпретація, далека від поглядів Липи, творених в чорнилі однобокого націоналізму. Але молоді треба дати ряд аргументів, що і Шевченко і Гоголь є дійсними ґеніями, як був ґенієм автор „Слова". (Звертаємо увагу на статі мої з рядом аргументів на їх ґе-

ніяльність і порівнань їх зі звісними признаними геніями світу — предложених редакціям „Дзвонів і „Життя і Знання", де будуть публіковані.

Та взагалі українська література зиськує, якщо її прирівняємо до літератур европейських народів — тоді побачимо, що всі течії европейської творчости слова найшли відгомін в українській літературі, хоч і були дещо припізнені. Тому можна висунути ряд тем, що іллюструють ті взаємини, або спільність мотивів. Ось вони: Мотив Марка Проклятого в укр. літерат. і Агасвер Евгена Сі, Фліґенде Голєндер Ваґнера, Фавст і Ґетого; Слово о полку Ігореві і пісня про Ролянда; Людові оповідання Марка Вовчка і людові оповідання Жорж Санд; Сентименталізм оповідань Основяненка і Річардзона; Жіноче питання Жорж Санд і Кобилянської, „Скупар" Моліера і „Хозяїн" Тобилевича; Камоенс і Шевченко в історії своїх народів; Золя і Франко — в своїх повістях; Многранність поета Віктора Гюго і Івана Франка; Вартість рідної літератури проти блеску світової, „Слово о полку Ігореві" модерний стилем твір проти нудної епіки світової слави літератур середновіччя. Тим робом охороним українську літературу від понижаючої ролі несамостійної літератури і не потребуєм її класти у зависимість від польської, бо наша література старша і має такі твори в добі своєї державности, до яких Польща мусіла кілька сот літ доростати, якби взяти тільки „Слово о полку Ігореві", або „Слово" Іляріона.

Коли хтось береться з огляду на значіння в літературі конче читати якийсь твір часової, а не вічної вартости, то треба його оживити актуалізацією на приклад: нудну Марусю Квітки, або солодкаві оповідання Марка Вовчка, чи Федьковича, або тенденційні повісти Ів. Франка.

Треба тямити велике слово нім. педаґоґа Бернгардта Шварца*). Неоцінене добро молоді, найліпше, що во-

*) Гляди: Wesen, Zeil, Aufgabe des deutschunterrichtes в журналі „Die Erziehung". Зшиток VI—VII 1935 р.

на приносить для науки є її живість (Lebendigkeit), тому знов тільки це, що само є живе буде робити на неї враження і зможе ділати! Тимто для учителя укр. мови є важне одно: він мусить в мові думати, в своїй рідній мові жити!

Як учитель перед клясою стоїть, як порушується, як горять його очі, — звук його голосу, ритміка і мельодія його мови будуть рішати, щоб учні переживали і зворушили свої душі, бо наука мови звязана з особою учителя.

Але до літератури треба долучити надбання української фільософії тим більше, що і твори Сковороди вяжуться з літературою, а змістом можуть цікавити, і діяльність фільософа Юркевича вяжеться з „Хмарами" Левицького. Тому треба вивести український світогляд на основі лектури уступів з книжки Чижевського: Нариси з історії фільософії на Україні.

Найвищий ідеал тепер. Европи, до якого вона хоче піднестися дорогою виховання повновартної особовисти в поколіннях є той укр. ідеал внутрішньої гармонії, як найвищий ідеал етичної свідомости, який був ідеалом Сковороди, Гоголя, Юркевича, ідеалом українського духа злеліяного елітою старовинної української культури.

Наука укр. історії.

Німецький педаґоґ Петер по думці сучасних істориків Dilthea Troeltsch'a і Sprenglera дає таку дефініцію історії: Ціла історія є історією духа, не тільки політичного життя, але історією господарства, мистецтва і фільософії. Отже в склад історії вчисляється ще історію фільософії й мистецтва з господарством, яке вяжеться з ґеоґрафією. Та ціллю науки історії в середніх школах не є виховати істориків, але виховати людей і громадян спосібних до конструкції держави.

Значіння науки історії зможем оцінити, як переведемо оцінку з сучасного світогляду. Давні історики,

хочби великий історик німецький Леопольд Ранке говорив, що історія „пише, як воно було". Та пролетівшу дійсність пером не вловити! — Новіший німецький історик Фрідель каже, що вся історія — це леґенда. Маса джерел писаних — це не живі джерела. Як герой помер, то назавжди усувається з обсервації. Зі смертю героя починається процес інкрустації, тобто наростає осад навіть серед його сучасників і цей осад каменіє. Над всім нежиючим час затягає заслону і затемнює все, але особа і факти окривається таємничістю. Тому все минуле являється нам вже в світлі маґічної переміни, і головний чар притягання людей до себе лежить як раз в тій маґічності. „Леґенда" — це справді найвлучніша назва на історичні твори. Леґенда отже це одинока форма, в якій історію передумуємо, її зображуєм та її переживаємо. Коли укр. історик В. Липинський видає осуд, що ми були нездібні удержати державу, бо ми не витворили „великої леґенди" то значить, ми не уміли дати таку оцінку нашій історії, щоб вона стала підставою державности. Таке завдання ставимо собі тепер: з історії України зробити „велику леґенду".

Історію можемо розбирати з двох точок погляду: 1) з обєктивного становища не можем ніяку подію як слід провірити, тому оцінка є все проблєматична через незвістність психічних мотивів історичних діячів. 2) З субєктивного становища можем кожду подію освітлити після своєї волі і розуміння. Основним мірилом є часова вартість події для якогось народу. На основі отже тої проблєматичности науки історії кожда нація творить собі державнотворчу історію, в якій серединоною світу є її держава. Так робив Геродот у Греків, Лівій у Римлян, Момзен у Німців, Бокль в Анґлійців, так робили польські і российські історики, так мусим робити і ми українці, як схочем стати державнотворчим народом. Тому всі події мусим оцінювати з нашого державного становища, як це дав пробу такої оцінки історії наш великий муж стану, покійний Вячеслав Липинський в V томі своїх Ли-

стів до братів хліборобів (вид. у Відні 1925). Хто хоче писати історію для оздоровлення української нації новим поколінням мусить простудіювати цей найглибший твір нашої фільософії історії.

Хоч в історії домінуючим чинником є часова вартість, то побіч неї є вартість вічна, яка має претенсію показати головний напрям всіх подій і передбачує їх кінець. Як в природі в поодиноких проявах предбачується одна ціль, тобто доцільність всіх явищ — так і в історії людства ставиться питання, чи історія може істнувати без динамічної телеольогії тобто кінцевої доцільности*). Длятого в нутрі історичного дійства є доволі місця для педаґоґічної діяльности, бо кожду подію може педаґоґ освітлювати зі становища Божого ладу, або порядку вищої волі світової.

Звідтіль повстають серед народів ідеї національного післанництва, що зовуться месіянізмом. І скільки є великих народів, стільки є месіянізмів. Нам краще звістний месіянізм вибраного народу серед жидів, як і месіянізм польський з часів неволі. В нашій історії перша месіяністична ідея була ідея святої Руси за князів; друга — лицарів Хреста святого за козацтва, третя ідея федерації всіх Словян за часів Шевченка.

Так на основі цієї субєктивної оцінки історичного призначення нації може кождий педаґоґ формувати освітлення історичних подій, щоби сотворити нових людей і збудувати нові світи. Найкраще отже завдання історика в культурі нації **виховати покоління**, свідоме цілі своєї нації.

Українське вчительство предложило у Наукових Програмах (гл. Шлях вих. і навч. І. кн. 1934 ст. 21) матеріял навчання з української історії, розкладаючи його на 3 кляси. Там пропущено події звязані з польською історією, уважаючи достаточним їх освітленням з боку професора польської історії — а подано тільки ті події, що відбувались зовсім поза історією поль-

---

*) Гляди: Paul Vogel: Erziehung und Geschichte журнал „Die Erziehung VI річник 6 зшиток 1934 р.

ського народу і польської держави. Учителі, як бачимо, з відомих причин станули на становищі культурної автономії, тому поминули події політичного характеру. Тимто переладували історію прибільшенням вартости тих культурних надбань коштом державної історії княжих часів. Але ми уважаємо, що властиву державну історію княжих часів треба буде поширити з часів Володимира і Ярослава на часи від Олега до Мстислава Великого з київських тай поширити історію Галицько волинської держави, щоби цей матеріял вистарчив на V клясу.

Матеріял історії України під Литвою і Польщею (1340—1648) треба перенести до VI кл. і злучити з ним повстання нової козацької держави, щоб не кінчити науки в шкільнім році неґацією (без огляду на плян історії Польщі). До VII кл. пересунути знов часи відродження, як часи упадку державної думки (від 1784 до 1914) і знов закінчити з часами зриву за великої війни (1914—1921). Такий плян бувби більше будуючий, як плян предложений 1934 р., бо в нім кожен рік кінчився руїною і сіяв повну зневіру серед молоді. До історії всюди треба вживати мап і послугуватися портретами діячів історії, тимто портрети 35 князів і 10 гетьманів повинна видати „Рідна Школа", як окрему ґалєрію.

В якім дусі вести науку історії подав проф. Омелян Терлецький окремий реферат друкований в журналі „Українська Школа" в 1930 р., який вийшов окремою відбиткою, а в журналі „Рідна Школа", Рік IV. ч. 15—16. 1935 р. помістив я статтю „Наука історії в українських школах", що є однозгідна з рефератом проф. Терлецького. Там звернено увагу, що основою науки історії державнотворчого змісту мусить бути княжа доба, і державницькі змагання козаччини від Сагайдачного до Мазепи, коли український народ під рукою своїх князів, а вчасти гетьманів був паном на своїй землі, розвинув високу культуру і був заборолом її перед степовиками. За князів Україна грала ролю універзального значіння — український народ в

IX—XIII ст. стояв на одному з перших місць між народами Европи. Головні причини занепаду нашої держави були не внутрішні, а внішні, бо княжі межиусобиці були у всіх народів, та вони їм держави не завалили. Так можемо княжу добу як слід оцінити, як порівнаємо багаті памятники нашої культури з сучасною Европою. А за козаччини підкреслім, що наша нація самочинно утворила цілком нову державу збудовану на европ. лад між трьома старими ворожими державами: завдяки генієві Хмельницького. Головною проблємою внутрішнього життя козаччини є конфлікт осілої городово гетьманщини з кочівною Запорожською Січчю, яка не все була державнотворчою через свою опозицію до своєї влади.

Так висвітлена історія України з позитивного боку доведе учнів до свідомости, що укр. народ не був і не є чимсь нижчим від сусідів, яких перевищав колись багацтвом культури своєї верхівки, а нині ще перевисшає багацтвом людової культури.

Історія мистецтва.

До програми в справі культурно національного відродження треба конче долучити світлу картину нашого духового надбання в ділянці мистецтва і то в кожній добі нашої історії (поминаю музику, про яку є окремий реферат). З часів передісторичних треба заінтересувати молодь питанням камяних баб, трипільської культури та орнаменту звязаних з культом сонця символами гачкового хреста (свастики), триніжка (тріквєтра) та зірки (розетти). (Гляди розвідки проф. Щербаківського видані в Празі). До історії мистецтва з історичних часів матеріял можна зачерпнути з коротких публікацій М. Голубця, або Дмитра Антоновича, які вийшли під заг. „Українське Мистецтво", Нарис Антоновича є ексцептом твору: „Скорочений курс історії україн. мистецтва" вид. Прага 1928 (літогр.) і В Січинського „Конспект всесвітного мистецтва" Прага 1928 р. До княжого періоду історії треба долучити огляд візантийсько-романського мистецтва на

Україні ставлючи учням перед очі знимки архітектури Софії, Печерської Лаври, Михайлівського Собору, Чернигівського Спаса, церкви Пантелеймона в Галичі та Луцького замку і церкви в Сутківцях, з ділянки архітектури, з мозаїк показати на екрані як можна чарівним ліхтарем „Стіну Нерушиму" в Софії, та взірці фресків, емалі і шапку Володимира Мономаха. З часів середньої доби так званого ренесансу мусять учні пізнати красу найкращого храму у Львові церкви Волоської і намогильник Острожського. З памятки українського бароку показати ряд українських церков Мазепи і других гетьманів та деревляних церков Запорожжя і галицької верховини. З часів рококо кинути перед очі Андріївський Собор в Києві і високі дзвіниці київських церков, храм св. Юра у Львові і собор в Козелці та палату останнього гетьмана.

З ділянки малярства український народ може перед поколінням повеличатися рядом прекрасних мініятюр та ікон з княжих часів і буйним розцвітом малярства за часів Ягайловичів, що наших малярів заставляли малювати святині в Люблині, Сандомірі і в Кракові, бо польські малярі по свідоцтву Длуґоша малювали тільки синкою.

В часах політичного занепаду і початках поневолення може учитель вивести твори знаменитих малярів, першорядних майстрів сучасного світу, якими є Антін Лосенко, Боровиковський, та найкращий Дмитро Левицький, що їх змусили разом з різьбарем Мартосом переселитися з України до Петербурга, але їх душі української не могли змінити. Опісля Україна видає цілий ряд малярів побіч Шевченка романтика Трутовського, реалістів Ярошенка і Ріпніна, академика Семиградського. Мункачі закарпатський мистець світової слави зветься Михайло Любий, жив в Парижі. Українські пейсажисти Айвазовський і Куінджі мусіли оселитися в Петербурзі, але тільки Микола Ге живе на Україні. Всі вони є талантами першорядної міри і можуть своїми творами піднести національну гордість і самопошану в молодого покоління.

Нове малярство з І. Трушом і М. Новаковським на чолі творить галерію ще висшого зросту укр. творчости. До того долучується новочасна різьба започаткована прекрасно Мартосом, репрезентована тепер Паращуком, Павлосем та мистцем світової слави Архипенком. Твори їх можна оглядати в Національному Музею, до якого повинні зробити прогульку учителі з учнями кожної школи і доповнити їх враження серією викладів з історії українського мистецтва.

Щоби придати більшої ваги і поваги словам учителів історії, треба конче підперти їх виїмками з літописів виданими на живій мові, бо вони є джерелом і метрикою величі україн. народу, їх не може неґувати ніяка влада. Як скарліла великодержавна нація Володимира Святого і Романа Великого до наших часів, видно по тім, що досі немає вона повних перекладів з лігописів писаних чужою староболгарською мертвечиною, ані перекладів билин писаних московською говіркою. Адже наші діти у школах читають грецькі, латинські, німецькі та польські хроніки, деклямують Гомера, а не знають літопису, який є джерелом і метрикою старовинности нашої нації, ані не знають про тих 20 богатирів княжих часів, що дуфали на свою силу і хотіли досягнути неба тай проти безчисленної сили татарської знемоглися і всі скамяніли. Літопис від Олега до Володимира Рюриковича міг давно стати основою нашої додержавної ідеї, якби був переложений на живу мову. А ряд богатирських постатей від Волги Всеславича до Михайла Семилітка, міг підносити наші діти у сферу ідеалів, куди зір не сягає. А вони заховані під полонкою чужої мови, а в дійсности майже нікому незрозумілі наче запечатані під сімома печатями замісць стати Гомером Української нації. Щойно Історія української літератури М. Грушевського том II і III вид. у Львові 1921—1923 тай IV том вид. у Київі 1925 розкрила перед нашими очима скарби запорпані під старославянською запоною,

або украдені загребущими руками Москви тай обікриті як заслонений образ у Саіс.

Щоб обновити і перетворити нашу бездержавну піскувату націю у твердий камінь під будову державного храму — треба Наук. Тов. ім. Шевченка видати переклад обох памятників нашої бувальщини і відслонити закрите лице предків перед очима молоді. Хай вона читає без ляку і зневіри, хай учиться, та розбірає, що зле, а що добре, що мале, нікчемне, а що велике та величне.

— Але до цих джерел треба долучити освітлення, суть історичного образування не лежить, щоби виказати джерела, але в тому, щоби їх зображення прочитати, як належить. Якщо історичне зображення немає сили будити в читачів творчої сили, то такі твори тратять найглибшу історичну вартість. Одним словом історія мусить бути джерелом нового чину, нового життя.

Всі **літописи** княжі і всі **„билини“** переложені на укр. мову я предложу з кінцем 1937 р. готові до друку — завдяки фондації жертвенного кооперативного товариства „Будучність“ в Тернополі. Честь нації вимагає, щоб їх якнайскорше видати.

Та поки діждемося публікації повного перекладу „Літопису“ та поетичного перекладу „Билин“ треба видати для всіх шкіл і читалень Просвіти виїмки з Літописів княжої і козацької доби, які описують великі хвилі серед нашого тисячлітного історичного життя, та Виїмки з Билин, які зображують нам велич і багатство галицько-волинського царства проти Київа стольного города Володимира. Адже з літописів і з тих билин можем виховати покоління горде на свій нарід і на його заслугу в історії всесвіту і на історичну місію оборони геленсько-европейської культури вольних одиниць перед навалою деспотичної Азії Тамерляна, що топче високого духа копитами юрби. Найважніше під сю пору це, що це ново джерело нашої культури не може бути квестіоноване ні заперечене навіть

большевицькою владою, а може відіграти ролю у воскресенні оціпенілої від пересилля нації!...

До науки історії долучується **наука державного устрою** та будова громадянства в орґанізовану державнотворчу суспільність, — це, що зветься у німців „Штатсбірґеркунде". Доцільно ведена наука історії освітлена державнотворчою тенденцією приведе до ясної синтези найкращого життя громадянства, яку вибере наша держава, як найкращу форму (чи це буде монархія, чи республика).

Наука державницького громадянства має дати дітям уявлення про управу, уряд, суди, господарство, соціяльне питання, заграничну політику, відомости про закраєвих українців розсіяних по світу. — Це все є сухий матеріял, тому треба подавати його в наглядних образах сучасного життя, переходячи до ґеоґрафії України.

IV. Наука ґеоґрафії України.

До українознавства належить **наука ґеоґрафії земель** заселених українцями. Українці були і є споконвіку оселою нацією, тобто народом, що займає на ґльобі власну територію. Але можна мати прекрасну територію і ніколи не утворити на ній влади, не мати своєї держави. Щойно свідомість своєї території, свого рідного краю і хотіння мати на ній свою власну владу перетворює людність в активну політичну силу. З того хотіння із цієї свідомості своєї триторії родиться **патріотизм,** любов до своєї землі, до своєї батьківщини і до всіх, що замешкують нашу рідну землю. Отже земля є основою до утворення власної держави і до зросту нації. Тому мусимо пізнати свій рідний край, тобто ґеоґрафію рідної землі, щоб осягнути свідомість своєї території, щоби звязати себе містичними узлами привязання до рідної землі, збудити в собі любов до своєї землі — і стати з безпутнього народу нацією свідомою своєї цілі.

Ґеоґрафію українських земель у вище наведених наукових програмах предложених Міністерству освіти

і Кураторії не трактується як окремий науковий предмет, але як доповнення науки ґеоґрафії Польщі в трьох перших клясах. Щойно від IV. кляси подано окремий матеріял навчання, але теж в злуці з ґеоґрафією Польщі, або сумежних країв. В VII. клясі займається господарським життям українського народу на тлі земель Европи і світу, додаючи бажання позволити з боку влади на окрему фізичну мапу земель з українським населенням.

Але ми не можемо обмежитися ґеоґрафією української землі в ролі польської провінції. Україна займає у східній Европі окреме становище, що творить перехідний край зі східної Европи з одного боку до середньої й північної Европи, з другого боку до передньої Азії. Тому **Україну** треба уважати **як ґеоґрафічну одиницю,** що є найбільше східним краєм середземної Европи, бо дотикає через Чорне Море до Середземного Моря.

До повного образу ґеоґрафії України треба розібрати оці основні питання, чи вони є хосенні, чи шкідливі для утворення окремої держави: 1) положення між двома світами: Азії й Европи; 2) урожайна земля і богацтво скарбів підземелля; 3) велич і богацтво рік та їх звязок з морем; 4) прихожість підсоння до найріжнороднішої культури ростин на землі; 5) різнородність раси через сумішку ріжних племен, що говорять українською мовою; 6) самовистарчальність України під господарським оглядом. Після докладного розбору прийдемо до пересвідчення, що є три **статистичні причини,** (тобто умови істнування, які маємо від природи, а яких не можемо змінити), що є причиною нашої **недержавности.** Ці три чинники ось які: 1) ґеоґрафічне положення між Азією й Европою без захищених природою гряниць від сусідів; 2) родюча земля і дуже добре підсоння, що притягають і розлінивлюють населення оселене на нашій землі; 3) неуставленість раси, яка через сумішку племен виказує перевагу емоціональности (чутливості) над волею й інтеліґенцією.

Тому для оборони цієї території мусять українці утворити **чотиробік оружної сили,** якого зброя мусить бути звернена на всі сторони світу на вні — як це було за часів держави від Олега до Ярослава Мудрого. — А не вільно ніколи звертати вістря оружжя у нутро на себе на боротьбу зі собою плечима до сусідів, бо свари приведуть знов до упадку держави під натиском сусідів, як це було між потомками Ярослава Мудрого аж до повного розвалу татарськими людьми за Михайлика, останнього мітичного князя. Колиб на довший час був задержався стан збройного поготівля першого періоду княжої держави — булаб наша неусталена раса стопилася, як анґлійська ріжношерста сумішка рас в однородну расу і витворила з нас сильну націю. А через внутрішну колотнечу ми, народ з найбогатшою землею в Европі стали найбіднішим бездержавним народом, коли анґлійці з найбіднішою землею стали найпершим народом і щодо богацтва і щодо культури.

V. Виховання молоді поза школою.

Так ми додаємо до науки історії ще таку силу матеріялу, а не лічимось з числом годин історії в школах, обложених горами дрібниць і казок сусідської історії. Так ми даємо на це раду з практики москвофілів у нашій країні. Кожне більше місто має якийсь інтернат або бурсу, а якщо не має, то треба буде ту установу заложити, але не ціллю тільки економії, чи притягання молоді, але з ціллю виховання характерного покоління. Адже в Німеччині стає інтернат званий „Гаймшуле“ найправдивішим і найглибшим місцем образования характеру молоді (гляди: Heimschulen als Stätten der Charakterbildung von Edward Herzog (ein Beitrag zur Frage der Internaterziehung — журнал „Erziehung“ X p. 1935, сш. VII.). Так і в нас треба інститути, інтернати і бурси зробити місцем виховання свідомої молоді. Там треба уладжувати національні імпрези, концерти, свята, водити молодь до театру на пєси виховного напряму, уладжувати спільні

прогульки і табори, тощо. Там управа повинна завести **доповняючі виклади** в неділі і свята, ведені педагогічними настоятелями, як це було в Перемишлі в хлопячім Інституті в 1930—33. р. Там можна поглибити з молодю джерела нашої бувальщини в повнім обємі і образувати в громадянськім вихованню характер нової молоді свідомої ціли нації.

Для того **виховання молоді поза школою** і для так званого селянського дорості треба видати окрім тих **виїмків з літописів і билин ще ряд викладів** (популярних, готових для кружків зо всіх ділянок українознавства, а передовсім з історії України. Кожний такий **виклад** має становити **цілість**, обчислений на 15—20 мінут, мусить мати відповідний сюжет з доцільним освітленням всіх наших хиб і поровів, що нам не дали удержати своєї держави, яку ми три рази завалили лвасними силами, бо власними гріхами, що нашому народові дали характер бездержавної піскоратости.

Тими картинами з історії та літератури мусимо випалити бодай головні з одідичених **атавістично гріхів** набутих у тьмі бездержавним плазуванням. Мусимо отже випалити білим залізом з душ жовтаву ненависть до себе, зелену зависть до успіхів товаришів, синю злобу легковаження творчих одиниць, чорне інтриґантство, блідий до смерти еґоцентризм, сіру безвільність, безбарвну безідейність, блакитне самсобіпанство, фіолетне рабство супроти чужої, а червону бунтівничість супроти власної влади. Тоді виховна літера тура переведена в життя бурсами і доростом кружків Рідної Школи перетворить наше громадянство з розпинаючих і самопожираючих себе одиниць у здисципліновану суспільність, яка, осягнувши державу, зможе її задержати в руках.

Але для державного життя мусить учитель нас змінити, перетворити характер давньої „літературної нації", яка живе романтичними мріями та анархістичними вибухами, тому все підноситься до зриву, щоби ще нище впасти. Мусимо отже перетворити вихованням **державнотворчої молоді** цілу націю, щоби на міс-

це розперезаного хамства в нас витворилося почуття гідности і пошана чести; на місце зрадництва послух державній владі; замісць політичної проституції — дисципліна, замісць отаманії підчинення себе авторитетові проводу, замісць релігійного сектанства — підлеглість організованій церкві, замісць політичного анархізму — координація державним конечностям, замісць вибухового містицизму недоцільних чинів — систематична праця над перетворенням себе і суспільства в здисциплінований матеріял до будівництва держави...

Обхоплюючи всі ділянки українознавства в концентрації ми можемо виховати державнотворче покоління, щоби витворити дійсну **зрілу націю** до великого завдання. Національна свідомість як інстинкт не має кінетичної сили, тільки пассивну, яка може опиратися, але неспосібна творити власне життя, — вона тільки просто істнує. Оксфордський професор соц. Баркер у творі „Народний характер" каже: „Але не те, що просто істнує, має значіння. Дійсне і рішаюче значіння має це, що може бути поняте, як ідея і як ідея втілене в кінетичну силу до того ступня, що може стати приємною і джерелом ділання. В світі чину тільки так поняті ідеї витворюють електричну енергію. **Народ** мусить бути чимсь більше, як фактом, **мусить стати ідеєю,** поки може стати динамічною силою".

VI. Роля учителя у вихованні молоді.

Та повертаючи науку українознавства до джерела відкидаємо на лад Італійців*) стару абстрактну школу, де царює підручник, де кожне слово, кожне речення не походить з джерела, тільки з другої руки. Мусимо старатися доставити джерела української культури в оригіналі, щоби через українські школи навчання не втратило українського **національного духа,** не замінилося в чужі нашому народові школи з українською мовою навчання.

---

*) Scuola serena del G. Lombardo Radice.

В противенстві до тих шкіл ми видвигаємо **учителів** і підносимо їх значіння, привертаючи їм гідність високого звання, щоби були жрецями обнови і воскресення.

Кожний учитель українознавства „мусить сам утворити собі програму" своєї праці над молодю, „він ніколи не сміє себе повторяти, він мусить бути все новий і свіжий, його метода — він сам!" Отже не фахове образування в такого учителя є головною річчю, але загальне образування. Учитель українознавства мусить жити в своїому званню і не лише почувати в собі інвентар засобів навчання, але як громадянин і як людина вічно образуватися і творити душею той новий світ нового покоління, яке сповнить заповіт воскресення. Школа такого учителя не має приготовлювати до самого життя, але стати самим життям, в якім єднаються духом **учитель зі своїми учнями в одно тіло.** З огляду на учня життя в школі творить конкретна духова ситуація, з якої має виходити наука: джерелом її є Рідний Край, свій Народ, інтереси дітей, переживані ними проблєми життя.

З огляду на учителя — життя означає культура: учитель мусить все вчитися, з кожної відомості черпати прочитаний матеріял до своєї святої цілі, вічно **творити, переживати** і ніколи **не повторятися.** Він мусить отже рівночасно перетворити в своїй субєктивности обєкт, тобто предмет, який він викладає. Мені нераз доводилося чути від учнів, що хотіли користати з записок моїх викладів попередниками, що вони підносили мені заміт: „Та пан професор того року при тім інакше говорили! — Так — відповів я — я говорив інакше, бо я не знав того, що тепер знаю!" — Але я в дійсності переживав кожну лекцію наново через 25 літ мого навчання. І тепер, як ставби я учителем в школі, до якої мене не допускають, я знову творив би нове життя новим переживанням предметів, що їх викладав би, бо я люблю звання **учителя** цілою душею і вважаю його **найвищим званням,** яке може сповняти людина на землі.

Те життя учителя в своїм предметі виказує, що учитель мусить бути чимсь більше як учителем — мусить бути дослідником, громадянином, людиною на ввесь ріст в кожнім ділі, в кожнім кроці, в кожнім слові, бо він сповняє **місію апостола.** Він має творити нових людей, він формує через своїх вихованців родину, місто, громадянство, цілу націю.

І молодь дуже скоро відчує, чи учитель є їх товаришем, майстром їх душ, батьком їх життя — чи тільки партачем, хлібозарібником, продавцем за гріш несвоїх відомостей, які змінює після потреби на новий чужий товар, аби тільки далі прожити та дістати повну емеритуру.

Тому таких учителів підіймають учні на глум і насміх, але своїх улюблених творців-учителів, товаришів їх життя хоч і з гумором, все добре згадувати будуть, як батьків своєї духової цінности і не забудуть до самої смерти, бо їх слово сталося тілом і живе поміж нами тай може сотворити з народу націю, з нації свою державу.

На основі цього реферату про ролю українознавства в вихованні молоді уважаємо зайвим доказувати аксіому, що українська молодь повинна учитися в **рідній мові,** яка повинна стати враз з другими предметами українознавства хребетним стрижнем навчання.

Предкладаємо тому Славному Першому Зїздові ось які практичні тези до ухвали:

І. Український Педагогічний Зїзд взиває учительство українських шкіл **увести в життя „Наукові Програми“** для українських народніх і середніх шкіл у навчанні української мови, історії, географії та предметів мистецького і фізичного виховання, як згідні з польським „Програмем науки з 1933. року, предложені професійними товариствами: „Взаїмна Поміч Українського Вчительства“ і „Учительська Громада“ — Міністерству Освіти і Львівській Шк. Кураторії.

ІІ. Зїзд взиває Світлу Управу Рідної Школи проголосити відозву до громадянства утворити для Видавничої Комісії Рідної Школи окремий **видавничий фонд,** аби вона могла:

1) Видати серії найменше **100 рефератів** для бурсаків і дорослу з усіх ділянок українознавства — історії, географії, та історії літератури й українського мистецтва;

2) Видати **галєрії портретів** історичних діячів і діячів культури українського народу для ужитку всіх шкіл і читалень та кружків;

3) Видати **виїмки з літописів і билин** державної України в перекладах на живу мову, як основне джерело для плекання серед молоді традиції державності.

Так ми подаєм загальний плян науки українознавства з повною свідомістю, що ніяка держава, що її замешкують українці, не може ставити перепон уведенню цієї науки в життя. Допускаючи цю науку до шкіл кожна держава привяже до своєї ціли українську націю, яка побачить, що під покровом цієї держави можуть українці заховати свої споконвічні вартості, як нація. В XX. сторіччі ніяка держава не може стерти з лиця землі обличчя нації, що має тисячлітню рідну культуру. Нищенням національної культури підневоленої нації — кожна держава готовить собі гріб, бо замінює поневолену людність в армію внутрішних ворогів, замісць утворити з неї прихильників і союзників до будови і удержання свого державного храму.

Др. Осип Філяс.

ШКОЛИ ТА ПОШИРЕННЯ ГАСЕЛ ГІГІЄНИ СЕРЕД ГРОМАДЯНСТВА.

Новочасні організації збереження здоровля.

Живемо в переломовій добі, що починає нову епоху всесвітньої історії.

На наших очах ідуть розшуки на різних ділянках людського знання в напрямку — устійнення нових зразків — змоги краще жити людині. Одною з таких ділянок, це нові здобутки сучасної науки в фізиці, соціольогії, біольогії, психольогії, педагогії та в медицині. Здобутки дають нову основу для відношення як до дитини так і до дорослої людини.

В ділянці медицини зазначується у всіх майже країнах світу — новий напрямок праці, як вислід практичних спроб запобіжної медицини. Ці висліди це є: зменшення широко розлитих гострих пошестей — стосуванням різних щіплень; запобігання поширюванні суспільних хоріб-туберкульози, венеричних хоріб, трахоми — відповідною опікою над хворими; зменшення напруги та кількости смертности дорослих та дітей — прикладанням засад гігієни в житті; ощадність розтрат великих коштів на суспільне поборювання цих лих.

Ці нові надійні добутки в медицині лягли в основу розбудови т. зв. суспільної гігієни та сучасної суспільної опіки.

Державні кермуючі апарати різних країн — спираючись на цих надійних засобах медицини, прийняли та

зорганізували — новий зразок зберігання здоровля громадянства. Досвід виказав, що цей зразок спертий на запобіганні повставання хоріб є добрий та найдешевший. Одною з ділянок цеї новочасної організації зберігання здоровля — стала також шкільна гігієна та навчання гігієни у школах.

Завданням та метою шкільної гігієни було раніш (ще до війни): протиділати шкідливим впливам побуту у школі на тілесний розвиток дітей. Згодом ці завдання поширюють та надають їм нової ваги, у деяких країнах гігієну ставлять поруч других предметів навчання в школах.

Чому воно так?

Житєвий досвід виказав, що всюди там, де були сильніші культурні відсталості серед громадянства — різні гігієнічні приписи, санітарно-гігієнічні доручення, праця суспільно-гігієнічних та суспільно-опікунчих установ — є для пересічного навіть освіченого громадянина (не кажучи про широкий неосвічений загал) незрозумілі — навпаки громадяни вважали всякі подібні доручення, як нове прикре обмеження вольної волі владою. Доволі пригадати глибоку нехіть широкого загалу до щіплення проти віспи, яке присильно завели у різних країнах, нехіть прикластися до доручень в часі гострої пошести, труднощі в буденнім житті привчення дорослого громадянина охайности, як це виказав, міністр внутрішних справ в Польщі перед декілька роками — **вводючи з приказу:** построєння потребників в кожнім сільськім ґаздівстві, та тому подібні поведінки.

Таке пасивне становище громадянина, основується на нерозумінні та незнанні, як потреби існування санітарної організації взагалі так користей з праці цеї організації. Завдяки цему — **незнання — іде в парі з безвідповідальністю за своє здоровля та легковаження користей здоровля для громади, держави, народу, незнання про величезні кошти, що ідуть на направу розрушеного здоровля.**

Устійнення цего — стало основою боротьби — на державний маштаб — за здоровля громадянства.

Основні негативні чинники (незнання, безвідповідальність, легковаження, грошева розтратність) взяли на увагу та поклали, як базу праці.

Тому, змагали переконати громадянство. Отож: водночас, широкою пропаґандою слова, письма, картини — освічували широкі шари громадянства, навчали, покористуючись статистичними даними — про економічну вартість здоровля людини, розбуджували почування відповідальности за своє та других здоровля — навчали берегти здоровля, запобігати хоробі.

Неуспішність боротьби за здоровля.

Здавалося, що названа праця — дасть у майбутнім найкращі висліди.

На ділі так не було. Витрачена на працю енергія ніяк не повертала, як поправа на ліпше.

Отож виявилося, що праця в напрямку освідомлення про зберігання здоровля, серед дорослого громадянства — куди різні гігієнічні товариства та установи працю спрямували — не дає побажаних користей, навпаки є вона незвичайно важка, невдячна — декуди майже неможлива.

Джерелом неуспіхів праці це: байдужність до справи та консерватизм при недостачі освіти — затим закріплені глибоко у душі дорослого малоосвіченого громадянина: забобони, своєрідні вірування, помилкові поняття та незударні звички — дотично здоровля. Це шляхом традиції заховується серед громадянства з роду в рід, а основується в сліпій твердій привязаності та вірі до життя та звичок своїх предків. Тут джерело всякої недовірчивості та нехіті до подаваних та доручуваних нових понять.

Є це не що друге, як: санітарно-гігієнічна неграмотність.

Таке бувало та буває у різних країнах скрізь — та також серед українського народу.

Деякі вчені намагаються цю санітарно-гігієнічну неграмотність серед українців — пояснити ходом історії.

За ними — хід історії українського народу — не сприяв доброму розвиткові, санітарно-гігієнічних звичок серед населення. В давнину, поганство; опісля за Володимира Великого хрещення київської Руси — застало український нарід у цей історичний момент — коли у державі не було ні загальної освіти, ні добре оформлених та освічених рядів жреців, що від них — вже раніш хрещення — моглоб поширитися та закріпитися серед населення — хочаб деякі здоровляні звичаї. У других старинних народів, як греків, римлян, египтян, жидів — каста жреців — це були законодатні установи, що устійнювали та пропаґували гігієнічні приписи — як святі заповіді — шляхом традиції та в міру потреби, зуміли принасилувати неслухняних — вивчити та стосувати приказане.

Вчасні середньовічні часи з освітною темрявою загалу у цілій Европі та на Україні зокрема, серед безнастанних мандрівок, воювань на теренах України — як воріт у Европу — з знищенням, пошестями, голодом, смертністю, що за воюваннями ішли — в пізніших часах, цілковите закріпачення — це все, не давало змоги населенню привчитися, гігієнічно жити. Тільки, що в другій половині попереднього сторіччя — починають відбиватися деякі почини розбудження заінтересування гігіеною — з західної Европи починаючи, й у нас — головно в великих містах. Розвиток медицини та довоєнна і післявоєнна хвиля напруженого розвитку сучасна техніка — зокрема будови міст — притягнули з конечности потребу — практично прикласти здобутки новочасної гігієни та тим самим тронути справу як заінтересування так поширення гігієни на нові рейки.

Навчання дітей — гігієни.

Не маючи змоги змінити наставлення дорослого громадянина до гігієни — спрямували змагання, у різних країнах, у нову сторону. Всюди взяли на увагу діти, що їх ум та почування здатні ще сприймити нові вимоги. Змагання впливу на діти спиралися на новім наставленні до дітей як вислід широко закроєнні акції

допомоги дітям в часі та після всесвітної воєнної хуртовини 1914—1922 року. Між іншими головний вплив та напрямок дала Міжнародня Організація Допомоги Дітям у Женеві — спираючись на славній заяві — званій Magna Charta Securitatis Infantine з 1923 р. у Женеві. Заяву виготовила секретарка цеї організації Jeglantyne Jebb. За заявою:

1) Дитині треба дати змогу правильного фізичного та умового розвитку;

2) Треба дитину, голодну: нагодувати; хвору: плекати; недорозвинену: відповідно виховувати; суспільно викривлену: спрямувати на добрий суспільний шлях; сироту та залишену: взяти в опіку та дати допомогу;

3) На випадок стихійних живлових катастроф треба першу допомогу подати перш за все дитині;

4) Дитину треба підготовити до праці на її прожиток та забезпечити цю працю перед всяким зловживанням і дитину треба виховувати у вірі, що вона, всі свої найкращі питомости — віддати має на послуги своїх побратимів.

Заяву прийняли та підписали представники майже всіх країн світу.

Всюди в новім формуванні дитячого світу приклали висліди дослідів: експериментальної психольогії та гігієни.

Найкращим пригожим до виливу на психіку дитини — тереном, це рідня та школа. У рідні, зовнішний вплив дотично гігієни на дитину, з попередньо названих причин був незадовільний. Зате у школі можна пляново виливати на уяву та розум дитини в часі кількох років.

Цей засіб використано.

Школа стала у різних країнах — обіч загального навчання — дійсним засобом пропаганди гігієни. Вже зразково построєна та устаткувана домівка школи, це обіч практичного показу — гігієнічних вимог — дотично домівки — також могучий засіб навчання молоді — гігієнічно жити. Тим стала школа базою виховання піонірів пропаганди гігієни серед свойого населення.

Одначе виявилося, що майже всюди донедавна навчали практичної гігієни у школах — дуже незадовільно. Було це сухе, теоретичне, принагідне навчання — подаванням дитині — готових гігієнічних приписів при різних нагодах.

Дитина, подавані приписи — сприймала у памяті, нераз зуміла на вирівки повторити — зате, в практичнім життю приписів в діло не переводила.

Хиба лежала в навчанні себто пасивнім сприймані подаваної науки.

Дитина не інтересуючись здоровлям так як доросла людина — відповідно до свойого психічного розвитку — не розуміла, чому саме „те чи друге" вимагають. Доручені гігієнічні прикази, якщо за нею слідкували — виконувала, без слідкування — залишала та з часом — забувала. Саме у цім сухім навчанні, шукати треба джерела, чому навіть освічені шари громадянства, що їх всетаки у школах, хочаб загально, гігієни навчали — в практичне життя, як про це досвід навчає — небогато присвоїли.

Підхоплення причини неуспіхів — присилувало змінити методу навчання, саме — попереджуючи її мезотодою виховання.

Спроби довели до спізнання, **що гігієнічне виховання дитини є можливе та дати може надійні висліди.** Виховання сперли на дослідах фізіольогії умовних відрухів. Полягає воно на: невпиннім, щоденнім, послідовнім повторюванні деяких гігієнічних заходів, дитина до них звикає, далі доходить до вправи, доскональности, на прикінці заходи автоматизує. (Метода зовсім подібна як при практичнім навчанні гри на музичних інструментах).

В вихованні покористуються нахилами дітей, що у них — відповідно розвиткові — сильно зазначені як нахил наслідування, суперництва т. пр.

Шлях виховання є правильний, чого доказом — задовільна спроба у школах Сполучених Штатів Північної Америки, що її підхопили через деякий час — майже всі країни світу.

Гігієнічне виховання дитини в Сп. Шт. Пів. Америки.

В основі гігієнічного виховання дитини Американцями є життєвий **досвід, що гігієни навчати треба до певного** віку **тільки практично.** Гігієнічне виховання дитини — починається від народження — триває за цілий вік першого дитинства (це є від народження — по 7-мий рік життя) та продовжують його на шкільний вік дитини на юнака.

В першім дитинстві привчають дитину охайности тіла, правильности розкладу дня, саме: пори їжі, походок, сну, забав тощо. Головну вагу кладуть на другу фазу першого дитинства, себто вік між 4—7 р. ж., як, початок суспільного вживанняся дитини. В цьому часі — починають плянове гігієнічне освідомлення — підходячими під дитячу уяву за цим віком, засобами. Звичайно навчання вяжуть з такими розвагами та іграми дітей, що їх завданням є: розгорнути в дитині заінтересування, підбадьорити та виявити назовні дитячу підприємчивість, зактивізувати почин. Подібний спосіб навчання стосують у других нищих, середніх та високих школах С. Ш. П. Ам.

Є це активна метода сприймання науки, в відрізненні до давнішої пасивної. Це активна дидактика.

Дитячу підприємчивість, дотично здоровля, спрямовують, відповідними засобами, на шлях вищих заінтересувань.

Отож привчають дитину, розцінювати здоровля не з негативного, але позитного боку. Це значить: здоровля, це не є стан: без болів: неприємного почування; незмоги працювати; відчування відрази оточення; потреби чужої опіки та помочі — навпаки: здоровля — це основа вдоволення, успішности, прибутковости (просперіти) як особистого так загалу. Рівночасно дитина засвоює собі наставлення, розцінювати здоровля не з еґоїстичного боку (власного добра, вигоди, добрих звичок), але з боку загалу, тому, що дають їй наглядно побачити та устійнити, що від практичного прикладання в життю гасел гігієни — залежатиме, обіч других чинників, здоровля, успіх та побіда ровесників, школи, громадянства.

В виховній методі покористуються почином дітей, саме: пропаґандивними гігієнічними картинами, що їх виготовляють самі діти, шляхом конкурсів на різні гігієнічні теми; веденням записок стану гігієни та здоровля ровесників та школи; гігієнічними міжшкільними конкурсами, клюбами молоді, сценічними виставками, відповідними святами.

За матеріял навчання служить: вивчення та присвоїння, як постійних звичок, найпростіших гігієнічних заходів культурного буденного життя людини та навчення зрозуміти працю, найбільш складних установ санітарного та суспільно-опікунчого характеру.

В методі стосують прості — не складні засади праці.

Зразково підготовлений молодий громадянин стає виконавцем придбаної освіти в щоденнім життю та водночас пропаґатором дальшого її поширення та поглиблення серед населення.

Цей зразок гігієнічного виховання дитини, перейняли, після деяких змін, другі країни та поклали його у програму навчання дітей в школі. Зміни зразка були конечні, відповідно до місцевих умовин, народніх відмінностей, підготови та наставлення учителів — коротко, це, що можливим було до виконання в Америці, не все можливим було до переведення в діло в Европі або Азії. Всетаки загальні рямці зразка та основи праці остали. Деяку відбитку цього американського зразка добачити можна у нових програмах зреформованої 1932 р. школи в Польщі.

Програма навчання гігієни в школах в Польщі.

Основа реформи шкільного навчання спиралася на виспідах психольоґічних дослідів дотично розвитку душевних функцій дитини за поодинокими фазами розвитку.

Дещо відмінна від давніших, нова програма навчання в народніх школах та кількох років ґімназії, ввійшла вже в життя. Програми ліцеїв ще немає.

В завваґах до програми, **покладає влада особливу увагу на методу виховання — оперту на життєво практичних потребах та на активности вихованка.**

Нова програма навчання гігієни в школах передбачає т. зв. синтетичне навчання, себто 1) гігієнічне освідомлення (неначе амер. гіг. виховання) та 2) систематичне навчання гігієни.

Складаючи програму, виходили з заложення, що деяке гігієнічне освідомлення приносить дитина, як добуток родинного та передшкільного виховання у школу. У Америці та деяких країнах Західної Европи заложення може й правильне, одначе у наших умовинах, зокрема сільських умовинах побуту, в основі вже зовсім помилкове. За заложенням приймали, що в родиннім вихованні дитина привчилася вже щонайменш до простих, буденних звичок охайности тіла. У передшкіллю (у нас захоронках) за програмою дитину маєся гігієнічно освідомити та навчити простих г. заходів. У народній та середній школі, дати змогу дитині, присвоїти собі нові, трівкі гігієнічні вимоги, звички на ціле життя.

Змогу присвоїння подають навчаючи: а) принагідно, б) систематичним курсом.

а) **Принагідне гігієнічне освідомлення.**

Починають його вже з першої кляси народньої школи, залежно від ступня школи.

Отож в триступневій школі, з програмового матеріялу: практичні вправи з ділянки культури буденного життя в часі 4-ох років. Матеріял навчання поділяють на вправи чистоти та вправи порядку.

Одначе у других школах де учителів менше, (затим у II-гого і I-го ступня школах), не має вже окремої години навчання гігієни, тільки матеріял гігієнічного освідомлення є розкладений на низку других предметів як, природи, рідної мови, рахунків, рисунків, тому у таких саме школах, гігієни навчають принагідними поясненнями в часі навчання цих предметів.

Це має, про що пізніше мова, **основне практичне значіння.**

Вже у нар. школах II-го ступня (V і VI кляса), гігієнічне освідомлення ведуть шляхом бесід - пояснень гігієнічних тем з буденного життя.

У ґімназії, передбачають поглиблення знання, що його дитина приносить з народної школи. Це поглиблення передбачають в навчанні природи, ґеографії, руханки та в часі лікарських оглядин, шляхом бесід, вимінн думок, та поглядів.

б) Систематичне навчання гігієни.

У народній школі є воно тільки у триступневій, у останній клясі (VII), коли дитина або закінчує шкільну освіту або переходить до фахових шкіл. Завданням навчання є зібрати та упорядкувати в одну цілість з життєво-практичного боку — все знання, що дитина принагідно у школі придбала.

У двох других родах народніх шкіл (I-го та II-го ступня) систематичного курсу гігієни за програмою не передбачають.

У ґімназії передбачено та програмово випрацьовано курс для останної кляси себто IV-тої (давніша VI-та); числячись з поширенням світогляду молоді в тім віці, запізнають її з питаннями суспільної гігієни.

У ліцеях, що їх програму тількищо устійнюють, згідно з загальною напрямною навчання в ліцею молоді, це є: розуміти суспільно-господарські проблеми, в навчанні гігієни мається звернути увагу на питання суспільного здоровля.

У фахових школах передбачають в останній клясі курс, за програмою VII кляси народної школи, чи IV-тої кляси ґімназії, при чому життєвою вимогою навчання є добуття знання окрім особистої та суспільної гігієни і ратівництва, також фахової гігієни праці відповідного ремесла. Те саме торкається доповняючих шкіл доп. практикантів різних ділянок ремества, також за програмою VII-мої кляси народної школи.

Більше уваги присвятили програмі навчання гігієни у школах, що підготовляють учительський доріст. Там навчають цього предмету кілька років, закінчуючи освіту окремим іспитом.

Подрібної програми навчання у всіх школах не розбираю.

Додам, що як до доповнення гігієнічної освіти в усіх школах, організують похідки до суспільно-опі-

кунчих та суспільної послуги установ. Затим похідки до осередків здоровля, ясел, порадень, порадні вибору звання, або до станиць водопроводів, електрівні, газівні, різні, каналізації, різних більших промислових виробництв т. др., звертаючи принагідно увагу молоді на практичне значіння оглядяних установ та на вимоги прикладення в життю та в часі праці гасел гігієни.

Збираючи разом — цей дуже загальний, коротенький начерк навчання гігієни в школах в Польщі ствердити можна, що в програмі загального навчання у школах, є передбачене гігієнічне або виховання або навчання на усіх ступнях шкіл.

Льогічним вислідом цього, повинно бути внесення добутого у школі знання гігієнічних вимог в життя та побут ширших шарів громадянства.

Розслід вислідів навчання гігієни у школах.

Практичним, наявним вислідом та відбиткою навчання гігієни у школах є, у різних країнах, високий рівень санітарно-гігієнічної культури населення.

Розсліджуючи, цей рівень у Польщі треба ствердити, що навчання бодай дещо гігієни у школах, обіч відповідно зорганізованої санітарної адміністрації, дає лише деякі наглядні висліди, що бачити можна у великих містах. Гігієнічно-санітарний рівень великих міст та міського населення дарма сьогоднішній скруті, що спиняє ширшу розбудову, всетаки з року в рік росте.

Гірше стоїть справа вже в менших містах та найгірше на селах.

Беручи на увагу, що склад населення Польщі у 70%, а у нас 90%, творить селянство — признати треба, що **під оглядом гігієни — практичне виховання та навчання гігієни в школах — покищо зовсім не відбивається на щоденнім житті та побуті селянина.**

Доказом цього є дійсний стан, що існує серед населення. Цей дійсний стан — це: лікарський досвід про загрозливий, з погляду на майбутнє, стан здоровля селян; недостача культурних умовин життя; до, і після воєнна занедбана ділянка, гігієнічно побудувати хату; недостача знання про примітивне гігієнічне та санітарне устаткування домівки; недостача достави

дійсно доброї, чистої води; незнання, як подавати та підготовляти відповідну їжу.

Окрім цього, саме на селах, устійнює влада, раз у раз вибухаючі поширені гострі пошесті, тяжкі до опанування; появу дійсного голоду в центрі Европи, при обильности в країні харчевих засобів; збільшену загальну та дитячу смертність, що ставить українців, головно в Галичині під цим оглядом — майже на перше місце в Европі; при цьому завважується цілковиту очайдушність та легковаження справ природного приросту та популяційної політики при імпонуючій народимості; недостачу ширшого погляду дотично особистого та суспільного здоровля населення на майбутнє; легковаження величезних грошевих розтрат на поборювання суспільних лих та покривання коштів, як лікування хоріб, що їм запобігти було можна, так видатків із збільшеної смертности.

Це все, скорочена лента написів фільму, дійсного стану санітарно-гігієнічних умовин сільського населення взагалі та нашого селянина на всіх наших землях зокрема. На стан цей звертали пильну увагу українські лікарі в часі нарад своїх зїздів 1933 та 1335 року.

Причини стану гігієнічної відсталости селян.

Причин відсталости є багато. На перший плян висуваються дві головні. Це: економічна нужда населення, затим примітивізм вимог та недостача ширшої загальної освіти.

Нужда нашого села загально відома, культурні вимоги селянина невеликі. Дотично освіти, селянство все стояло на заднім пляні, сьогодня переживає воно більш як другі шари громадянства, дуже важку та важливу у наслідках скруту.

Це ствердили наради конференції делеґатів повітових та міських шкільних рад у місяці жовтні ц. р. у Варшаві. Устійнено, що учителі обтяжені працею (за богато дітей у поодиноких клясах, друга, обіч навчання вимагана суспільна праця та т. и.) так, що не має мови прикласти всі вимоги нової навчальної програми в народніх та середніх школах, зокрема, до-

тично покладення особливої ваги на індівідуалізування вихованка, та його активність. На те немає учитель ні часу, ні змоги.

Рівночасно устійнено, що обіч пересічного переповнення кляс учениками, кількість дітей у шкільному віці вже зараз більш 1,000.000 — остає з недостачі шкільних будинків та учителів без ніякої освіти. Торкається це здебільша дітей з східних та полудневих воєвідств перш за все селянських.

При сьогоднішній скруті, що роками вже лютує, цей стан з року у рік буде поглиблюватися, ніхто зараз не має ні змоги ні засобів, змінити його радикально. Державі, зараз зовсім непосильно взятись за радикальну зміну, відкликається затим вона до громадянства.

Цей невідрадний стан, при існуючім подійснім санітарнім стані сільського населення, погрожує нам особливими небезпеками.

Доволі пригадати стан грамотности нашого населення, де неграмотних за давними та сьогоднішними статистичними даними є між 30—78%. Якщо приймити, що тільки 150.000 українських дітей в рік, не дістане змоги ніякої шкільної освіти через декілька років, стаємо перед маревом продовження та надзвичайного поглиблення вище нашкіцуваного подійсного стану здоровля населення.

Це є вже зараз, важливий пасивний освітно-культурний білянс, що його переведення у активний натрапляє зараз на різні свої та чужі непоборимі труднощі, а в майбутнім заважать не тільки під культурним, економічним, господарським, організаційним, але також й санітарним оглядом.

Серед цих умовин життя та побуту селян немає мови про будь яке гігієнічне виховання не тільки молоді, але й дорослого громадянина. Тому остати мусять надалі забобони, своєрідні вірування, зашіптування хоріб, словом таємні, темні практики знахорів.

Це стане тимбільше зрозуміле, що й сільська молодь, яка кінчає державну або приватну народню школу, також не вносить до свого громадянства тих цінностей гігієнічного знання, що їх внести повинна.

Чому воно так?

Ось, — за статистичними даними (Мали Рочнік статистични 1935. P. XVIII. Табл. 7. стор. 205) було в Польщі у шкільному році 1933/34 25.882 шкіл, що до них доходило на науку 4,491.400 учеників.

Шкіл за кількістю навчаючих учителів було:

1 учитель — 12169 шкіл, 47%; 2 учителів — 6113 шкіл, 23.5%; 3 учителів — 2540 шкіл, 10%; 4 учителів — 1178 шкіл; 5 учителів — 706 шкіл; 6 учит. — 472 шкіл; 7 і більше — 2704.

Тому, що саме школи з 1—3 учителів як І-шого ступневі (до 4 клясові) поширені тільки на селах на сільську молодь з загального числа 25.882 шкіл у цілій Польщі припадає майже 80.5%. Ще більш яскраво представивбися цей стан дотично нас, розсліджуючи кількість учеників за вірою у школах, що від 1929 року з недостачі статистичних даних, прослідити неможливо.

З попередньо представленого короткого начерку програми навчання гігієни знаємо, що навчання гігієни у І-шо та ІІ-го ступневих школах є безсистемне, принагідне, поверховне, не може затим дати молоді таких основних надбань, що їх вона понестиб могла у своє громадянство.

Не краще стоїть справа у нашім приватнім шкільництві. Тут грошева скрута стоїть на переноні, не тільки за програмою навчати молодь гігієни, але навіть серед гігієнічних умовин вести науку та виховання. Доволі вказати на деякі домівки, що у них приміщається наша приватна школа. Гігієнічні умовини цих домівок крайно недостаточні; є у них пересічно перенаселення кляс. Ці умовини поміщення та устаткування, при максимальнім зусиллю учителів, не можуть мимохіть спрямувати молодь на відповідне наставлення: гігієнічно жити. Дитина виходить зі школи з почуванням, що не все те, чого у школі з гігієни навчають, в практичнім життю дійсно прикласти треба, бож й в школі, без цього обійтись було можна.

Напрямні до поправи лихого санітарного стану населення.

З раніш представленого випливає устійнення, що гігієнічне освідомлення для сільського та частинно міського населення, на всіх щаблях державного та приватного шкільництва є незадовільне. Це дає змогу зрозуміти, чому саме у нас — обіч других причин — такий низький рівень санітарної культури на селі. Під цим оглядом, зовсім анальогічно другим ділянкам, наше населення заостало далеко позаду других народів.

Важним є зясувати собі, що такий стан дійсно існує. Немає сумніву, що вимагає він основної зміни.

Знаємо, що не ждати нам та оглядатися на чужу допомогу, з будь якого не було б боку.

Санацію перевести мусимо, і то самі, власними засобами, власною працею. Мета праці це усунення хоча б частини нужди нашого населення, це є поправи санітарно-гігієнічного побуту. Чи це можливе? Відповідаю рішуче: так! Населення зуміло в короткім розмірно часі дати початок свойого економічного відродження, створюючи свою кооперацію, добачуючи вже реальні користи для себе від цього. Повчаючим в ділянці здоровля, є почин сербських селян, що створили зразок „кооператив здоровля", що його міжнародня конференція гігієни села 1931 року, скликана Секцією Гігієни Союзу Народів у Женеві, поручає, як надійний засіб санітарної санації села у всіх країнах. Тому вірю, що й в ділянці санітарного побуту нашого населення пробудиться також здоровий відрух.

До такої праці станути мусять, не тільки безпосередньо заторкнені справою стани або товариства, але весь колектив та український зокрема.

Цілого колективу нараз у теперішній нашій дійсності серед лютуючої скрути, підбадьорити до активности у цій ділянці, ніяк непосильно. Праця не може піти революційним шляхом, зміни з дня у день, але послідовною, упертою, систематичною працею. Перш за все підготовити треба у цій ділянці прихильників та кадри працівників.

ЗНАЧІННЯ ШКОЛИ У ПОШИРЮВАННІ ГАСЕЛ ГІГІЄНИ.

У напрямку підготови прихильників та кадрів працівників в цій ділянці **важливе значіння** паде на школу взагалі та на українську школу зокрема. **Основне значіння має своя школа тому, що дає найглибші основи зрозуміння життєвих конешностей та потреб свого громадянства.**

Іде про те, щоби через навчання у школі підготовити громадянство від наймолодших річників, до зрозуміння ваги гігієни та конечности практичного її прикладення в життю, для особистого та громадського здоровля.

Школа маючи змогу корисно впливати на дитину у ділянці гігієни будня, покласти може підвалини цілої санаційної праці, оздоровлення побуту. Школа підготовлятиме молодь. Відповідно підготовлений молодий громадянин поставиться до освітної гігієнічної праці, різних громадських товариств або державних установ, активно, зі зрозумінням, не як давніш байдуже, стане піоніром пропаґанди та ділового переведення акції: гігієнічно жити. **Немає сумніву, що не один та неодна з молоді, з розвитком цеї акції, найде саме у цій ділянці змогу виключної праці та прожитку.**

Переведення в життя цих напрямних стане можливим тоді, коли устійнять новий виховний ідеал української дитини.

Тепер переживаємо переломові часи. З історії відомо, що саме в таких часах різні народи змагали витворити свій новий, виховний ідеал, що його реалізувала школа. Доволі пригадати часи: реформації, 30-літньої війни, 7-ми літньої війни, французької революції, Наполеона, большевизму, фашистівську та гітлерівську революцію. Усюди устійнювали новий виховний ідеал, при чому в його устійнювані призначали, в останніх часах, експериментальній психології та гігієні перші місця.

Тому при устійнюванні виховного ідеалу української дитини, що його реалізувати має школа, треба піти за такими зразками виховання, що у других країнах видержали пробу життя.

У виховнім ідеалі української молоді треба покласти, обіч других, вимогу практичного навчання, особистої, суспільної та фахової гігієни, також вимогу навчання молоді, розуміти життєвоконечні потреби свойого населення. Одною з таких потреб це вимога: невідкладної зміни теперішного санітарного побуту населення.

Шукаючи компромісу між цею вимогою та засобами до її здійснення, можна взяти дотично гігієни добрі зразки других народів, змінених відповідно до української психіки, сприймання та змоги переведення в діло. Тоді почати систематичну працю.

ПРОГРАМА ПРАЦІ ШКОЛИ.

Систематична праця така:

Українська школа ставить навчання гігієни, як рівнорядний другий предмет. Навчання починає зараз від наймолодших річників через батьківські кружки в рідні, в передшкіллю безпосередньо за цілий час там виховування.

У народніх, середніх та фахових школах, розбудує програму систематичного навчання гігієни покладаючи особливу вагу на практичний вишкіл.

У гімназіях та ліцеях для жіночої молоді — введе, окрім навчання загальної гігієни — на останньому році навчання, обовязковий курс плекання немовлят, малої дитини, гігієни жінки, статевої (полової) етики.

У всіх школах, що підготовляють майбутніх учителів, себто активних працівників також в ділянці гігієни, навчає основно, всі ділянки гігієни, за весь час навчання —закінчуючи освіту окремим іспитом. У вищих школах зверне увагу на ці звання, що мають безпосередні звязки та у майбутнім вплив на освіту, мораль та наставлення громадянства, це є кандидатів на священників. Тому в духовних семинаріях вже декуди існуюче навчання гігієни, треба переорганізувати у програмово розбудований курс, з включенням до нього проблєм суспільно-фахової гігієни та основ праці суспільно-опікунчих установ, як порадень немовлятам, матерям, опіки над дитиною та основного курсу негайного ратівництва. Школа навяже тісний

звязок з ширшим громадянством, творенням в усіх батьківських кружках гігієнічних секцій, що їх завданням буде: навязати звязки з гігієнічними товариствами, що вже існують та творити муться.

При організуванні позашкільної освіти та акцій поборювання неграмотности, влучить до курсів також навчання гігієни.

Навяже в навчанні звязки з суспільно-опікунчими установами перш за все: опіки над немовлятами та дітьми.

Попри реалізування цих напрямних у школі, школа вести ме доцільну програмову пропаґанду гігієни серед населення, виховуючи рівночасно піонірів цеї праці, що зуміють добуте у школі знання використати на добро населення.

Розцінюючи здоровля населення, як основну вартість життя та буття народу тепер та з погляду на майбутнє, конечну у нашій дійсності, ощадність розтрачуваних грошевих засобів, вимогу, зменшити загальну та дитячу смертність, вважаю названий вище начерк систематичної праці в ділянці гігієни, за можливий, навіть у теперішній дійсності до переведення шлях.

Реалізування такої праці у школі може дати реальні висліди, що вирівняють, порівняно з другими народами нашу велику санітарну відсталість, та поставити під цим оглядом українське населення як рівне - рівним другим народам Европи.

ВИСНОВКИ.

Збираючи разом коротко все раніш сказане дозволяю собі представити Хвальному, І-му Педаґоґічному Зїздові у Львові ось такі дані під увагу та прийняття :

Санітарно-гігієнічний рівень життя українського народу, порівняно з другими народами; дуже низький.

На зовні виявлюється це перш за все, у сільськім побуті.

Селян винищують часті, гострі пошесті, у них зазначена, числовим методом, майже найбільша смертність в Европі. Селянин, дарма обильности харчових засобів, не вміє з них якслід користати, часто дійсно

голодує. Селянин живе та працює в найгірших гігієнічних умовинах.

Зміна цього побуту серед дорослих, по причині неграмотности та консерватизму неможлива, одначе з погляду на майбутнє конечне. Щоби змінити побут треба відповідно перевиховати громадянство. Перевиховання може піти шляхом систематичної підготови молоді, до розвязки питань зміни санітарного побуту.

Це зробити зможе тільки українська школа, підготовляючи доріст. Тому в виховний ідеал української молоді — треба покласти таку тезу :

У вихованні молоді треба покласти обіч других вимогу практичного гігієнічного виховання.

До зреалізування цеї вимоги треба :

1) втягнути у програму шкільного навчання — рівнорядний другим предметам — гігієну;

2) підготовити кадри учителів гігієни та придбати лікарів - гігієністів;

3) гігієнічне виховання почати, через батьківські кружки у рідні, поглибити та закріпити в передшкіллю. У народніх, середніх та фахових школах навчати основно за випрацьованою програмою гігієни;

4) В останніх клясах нищих та вищих щаблів жіночої середної школи, молодь обовязково навчити плекання немовлят та малої дитини;

5) В усіх школах, що підготовляють учителів, навчати основно гігієни за весь час навчання, закінчуючи освіту іспитом;

6) Вихованків духовних семинарів ввести в сучасний стан суспільної гігієни та праці вислідів та завдань суспільно опікунчих установ;

7) Учителям, що вже працюють дати змогу відповідними доповняючими курсами доповнити знання гігієни ;

8) Через гігієнічні секції батьківських кружків навязати звязки з гігієнічними товариствами.

Др. Володимир Січинський

УЖИТКОВЕ МИСТЕЦТВО В СИСТЕМІ МИСТЕЦЬКОГО ВИХОВАННЯ.

Кожна доба в розвитку людства ставить свої осібні і спеціяльні вимоги залежні від найріжнородніших причин господарської, національної і соціяльної натури. Нові вимоги ставить і сучасна доба — доба відбудови і перебудови на новий лад суспільного і національного життя. Спеціяльні і своєрідні вимоги має також сучасна українська дійсність, коли в добу господарської кризи, тяжкої боротьби за елементарні засоби існування і збереження національних здобутків, робляться ще величезні зусилля для піднесення господарського життя, відбудови рідного промислу і творення нових, практичних варстатів праці.

В повені ріжних теоретичних міркувань, більше і менше вдалих проєктів та їх здійснення, помічаємо, одначе, певну диспропорцію поміж завданнями, засобами, можливостями та фактичними результатами праці.

Як особливий дивогляд доводиться занотувати у нашому житті навіть таке „розуміння" справи, коли „ентузіястичні" прихильники „відбудови рідного промислу" у своєму однобічному ставленні цілої проблєми, проголошують окремі складові частини цілого культурного життя — цілого національного орґанізму — саме мистецтво, як зайве і не життьове, що, мовляв, поширює „безплодний ідеалізм", шкідливий в часи „відбудови рідного промислу". Тоді як в дійсности —

Мистецтво пластичне все служило зародком для кожного промислу — не тільки ремісничого, але і фабричного.

Мистецтво, як вищий щабель кожного майстерства, зручности, меткости, як найвищий вияв творчости, завжди служило не тільки для упріємнювання життя, але було і є організуючим і регулюючим чинником суспільности.

Мистецтво — це назверхній, найбільш наглядно пізнаваний вияв расових особливостей і найкращий покажчик стану і характеру матеріяльної культури кожної суспільности.

Розуміється, що значіння і роля кожної галузі мистецтва змінливі у часі і просторі. Коли де-які галузі завмирають і нидіють, інші, у сприятливих умовах, приходять на порядок денний. Все залежить від їх життездатности, практичности, ужитковости.

Новітні гасла доби наближення мистецтва до промислу і злиття техніки з мистецтвом, у великій мірі здійснюються мистецькими напрямками функціоналізмом і конструктивізмом. Така гармонійна, взаємно доповнююча сполука поміж мистецтвом і ремісництвом, поміж мистецтвом і технікою, існувала в старі часи (Єгипет, Античність, Ренесанс) і була знищена щойно в XIX стол. через хибне розуміння механізації виробництва. Особливо дошкульно відбилося таке ставлення справи в українському житті, де промисл повстав здебільшого не як природній еволюційний і поступовий розвиток народнього ремісничого виробництва, але як щось чуже, принесене зі зовні і насильно „прищіплюване“ на нашому народньому організмі.

Відомо, що ріжні обставини з ріжними суспільними і національними гаслами і мистецькими напрямками, постійно відбивалися на методах виховання, з'окрема також в галузі т. зв. естетичного виховання, як в теорії так і в практиці (навчання рисунків, малювання, ручні праці).

Очевидно, що виховуюче значіння мистецтва у школі в кожну добу і при ріжних напрямках в методах навчання висвітлювали ріжно, не рідко навіть взаїмно себе поборюючи.

І так методи навчання постійно спрямовували дитячу уяву, уподобання і нахили в певному напрямку, який далеко і не завжди відповідав практичним потребам.

Методи навчання рисунків у школі в останніх десятиліттях перейшли величезний еволюційний шлях. З таких напрямків у методах навчання відмітимо головніші притримуючися хронольоґічного порядку.

Копіїзм. Один з найстарших „способів" навчання, що полягав у копіюванні творів визначніших світових майстрів. До недостач цієї методи належить — притуплення власної творчости учня, брак аналізи, власного спостереження окруження, маніризування і звичка до шабльону і готової композиційної системи.

Академізм. Рисунки з мертвих і безбарвних ґіпсових моделів і копіювання „клясичних" орнаментів. Теж спричинялося до браку власної творчости, вигадливости, винахідности. Відмежувало учня від справжнього життя, дійсности, природи.

Натуралізм. Як реакція проти академізму, цей напрямок впадав в іншу скрайність — рабське, безкритичне копіювання природи, правда природи вже не фальшованої і не ґеометрикованої. А при тім цей напрямок, як надто ідеалістичний, створив розрив поміж мистецтвом і промислом, поміж мистецтвом і технікою. Крім того цей „натуралізм" не сприяв творчим потенціям і ціле мистецтво спроваджувалося у сферу неужитковости, непрактичности.

Стилізм, знова як реакція проти натуралізму, старався пробудити в учня творчість на ґрунті народнього мистецтва. Ця „націоналізація" шкільного навчання полягала у впровадженню народнього (людового) орнаменту як підстави для власної індивідуальної творчости. До недостач цього напрямку належало: надто штучне плекання фантастичної безпредметової стилізації без його безпосереднього примінення на ужиткових річах.

Психольоґізм, т. зв. психольоґізація рисунків (психольоґічна основа дитячої образотворчої уяви), напрямок, що виник під впливом експресіонізму в модерному мистецтві, а який мав на Україні великого прихильника і пропаґатора в особі проф. Ф. Шмідта,

тепер патентованого „марксиста“. Ця метода основана на спонтанности дитячого рисунку та примітивізації дитячої уяви, намагалася розвинути дитячу, примітивну індивідуалізацію аж до скрайности. Для того учням давали повну волю у виборі сюжетів, тем, або примушували їх рисувати „з голови“ на задану тему. Отже замість диференціяції людської творчости, колективізації мистецького вияву, повстала скрайня індивідуалізація, основана на інтуїтивному, підсвідомому і неясному прагненню до фантастичних і неокреслених уяв. Отже штучно створювався світ мрій, казок, позапредметовости — значить знов таки відірваність від справжнього життя і практичного примінення мистецтва у повсякденному побуті.

Конструктивізм або льогічний напрямок, як протиставлення психольогізмові, — належить до найновіших напрямків у шкільному навчанню. Ця метода жадає від учня свідомого розумування, раціоналізації його рисунків, конструктивізації його уяв, виключення зайвих оздоб, прикрас, орнаментики. Проти цілковитої „вільности“ чи то „розперезаности“ психольогічного рисунку з неупорядкованим і хаотичним думанням, — конструктивістичний напрямок надає точности і ясности рисунку, розуміння внутрішнього змісту і мети нарисованого. Виображення річей тут основане не на „вражінню“ (імпресіонізм), але на льогічній конструкції (конструктивізм), при чім вимагається розуміння матеріялу, тілесности (під впливом „кубізму“), просторової уяви, очищування форми від оздоб (під впливом „пуризму“), знання кольористичної скалі, світляних та рефлексивних законів. Та і цьому напрямку у методах навчання можна закинути певний брак функціональної спрямованости, а головно брак звязку з ужитковістю. Уся ця „конструктивістична“ аналіза переводиться виключно на папері, а не на самих матеріялах, не на самих ужиткових предметах.

Всі згадані напрямки в методах навчання рисунків (виключаючи найновішу конструктивістичну чи льогічну) назагал навіяні ідеалізмом, старалися що правда виробити у дітей необхідне почуття краси, спостережливість, розуміння гармонії, форми, ритму, барв, взагалі вводили дітей у т. зв. „вищий“ світ прекрас-

ного! Та поруч з тим ці всі методи створювали в уяві дітей позапредметовий, ірраціональний світ, гарний — але недосяжний, вимріяний — але не дійсний. Вони не давали дітям справжнього розуміння життя у всіх формах і виявах, не кажучи вже про те, що не знайомили їх з промислом, технікою і виробничими процесами.

Всі згадані напрямки у методах навчання не скрізь і не по всіх краях і державах переходили зазначену послідовність і не скрізь мінялися еволюційним шляхом. Коли, наприклад, в Данії, скандинавських краях і Англії назагал притримувалися здебільшого старих, консервативних метод, то Німеччина, Австрія і цілий ряд новіших (повоєнних) держав упровадило найновіші методи у шкільному навчанні рисунків.

Про все це переконався автор реферату при ознайомленню на місцях про методи навчання в ріжних краях Европи, а ще у більшій мірі як учасник Міжнароднього конґресу мистецького виховання і ужиткового мистецтва в Празі в 1928 р., де була також величезна, перша того роду, вистава методів навчання у всіх краях Европи, Америки і навіть Японії.

Цікаво також відмітити, що практичність та ужитковість навчання рисунків не все йде у парі з найновішими напрямками і навпаки — застарілі методи не все відповідають потребам ужитковости. І так ужитковий характер креслення чи малювання його тісний звязок з виробничим, промисловим мистецтвом, наймаркантніше виявляється в Англії, Швеції і Швайцарії. Тут з боку навчителя рисунків вимагають не тільки спеціяльної педаґоґічно-мистецької підготовки, але великої ерудиції та інтенсивної, активної праці підчас „викладання“ і керування працями учнів. (До речі, як раз „психольоґічна“ метода навчання не вимагала від учителя активности і він ставав майже пасивним спостерігачем „творчих мук“ учня!).

Таким чином, навчитель рисунків не мусить конче бути мистцем-творцем, але конче мистцем-педаґоґом. Не рідко навіть визначна мистецька індивідуальність професора-мистця з одним виразним мистецьким напрямком більше шкодить початкуючим учням, як їм допомагає! Це вже давно зрозуміли ріжні держави і від абсольвентів мистецьких академій, коли во-

ни хочуть вчити в школі, вимагають ще закінчення спеціяльних мистецько-педаґоґічних курсів. Одмітимо також, що в Мистецькому Інституті в Київі в час його колишнього розквіту (до 1930 р.) було засновано також спеціяльний мистецько-педаґоґічний факультет для вишколу мистців-педаґоґів.

Бажаючи наблизити шкільне навчання до виробничих процесів, до належного розуміння дітьми цілого складного процесу модерного життя у всіх його галузях — новітня школа, цілком слушно, завела також години ручних праць. Навчання ручних праць рівнож перейшло цілий ряд методичних спроб. Ці зміни спробуємо окреслити і поділити на окремі напрямки чи методи.

Декораційна метода. Вироби майже виключно „прикрашаючого" характеру з паперу, дерева, соломи, глини, метода, що справді розвивала в учнів зручність, декораційний змисл, залюблення до прикрас, але не вводила їх у технічне розуміння виробничих процесів та ужитковости річей. Як противага цьому, інша метода —

Технічна звертає головну увагу на **способи** виготовлення кожної річи, одначе, у багатьох випадках, незалежно від її ужитковости, потреби і змісту.

Примітивістична метода, загалом відкидає більш удосконалені технічні засоби (інструменти, варстати, оброблені матеріяли), а вчить виробити кожну річ зовсім елементарними, примітивними засобами, чи як кажуть „трудовою методою". Ця метода хоч виробляє у дитини витревалість і помисловість, але з другого боку призвичаює її до примітивізації життя, до нищого матеріяльного поземи. Спеціяльно у совітській школі такий „трудовий принціп" виготовлення в школі самими учнями ріжного шкільного приладдя та до того ще невистарчаючими засобами (брак інструменту, доброго матеріялу) допровадив нового совітського громадянина до крайньої „пристосованости" найгіршим матеріяльним обставинам, потішаючи себе, що, мовляв, „на Заході ще гірше..."

Репродуктивістична метода, основана на механізації виробництва (репродукції при помочі фомуван-

ня з глини, друк з дереворитів тощо) хоч справді привчає учня до розуміння новітніх засобів репродукції мистецьких творів, як то тепер широко-уживано у всіх галузях мистецтва (друк, кіно, радіо, спорт), — але часто не розвиває творчого запалу дитини, натомість надто механізує усі її прояви.

Конструктивістична або аналістична метода, вчить дитину не тільки „бачити" і „розуміти" кожний виріб, але потрапити її виконати як примітивними, так і удосконалими засобами.

Всі ці напрямки у методах навчання ручних праць примінюються у ріжних школах захід. Европи нерівномірно і з ріжним успіхом.

При веденні окремих годин рисунків і ручних праць виявилось, що мусить бути не тільки контакт поміж рисунками і ручними працями, але, що години рисунків мусять відогравати помічну ролю для ручних праць.

Як каже визначний англійський теоретик Сінклєр: „Рисунок мусить бути взагалі джерелом інспірації в ручних працях", бо історично усі мистецтва вийшли з ужиткових ремесел. І що „Рисування не було джерелом, лише вислідом ремесла".

Само собою зрозуміло, що для заокруглення мистецького виховання конче потрібна ще ознайомленність учня з теорією та історією мистецтва, бодай хоч у формі стилістики, а також наглядне пізнання самих мистецьких зразків (архітектурних памяток, музеїв, вистав тощо).

Але для досягнення повного успіху при такій теоретичній і практично-показовій методі навчання, потрібна ще дошкільна і позашкільна мистецька освіта, на яку у нас дуже мало звертають увагу. По наших дитячих часописах дуже тяжко здибати статті і огляди з галузі українського пластичного мистецтва і тим більше українського промислового (ужиткового) і народнього мистецтва. Зокрема народнє мистецтво дає змогу пізнати не тільки миле нам рідне мистцтво, але привчає дітей розуміти виробничі процеси. Цілковитий брак є у нас підручників з ручних праць для дітей (хлопців і дівчат) і юнаків для занять поза школою, не практиковано у нас також додатків з ручними

працями по дитячих часописах. Розуміється, що в цих підручниках і додатках ручних праць (як вироби з паперу, дерева, заліза, шкіри і т. д.) мусить бути узгляднене українське промислове та народнє мистецтво, що має такі прекрасні зразки своєрідної національної творчости. Деж українська дитина має довідатися про ужиткове (промислове) мистецтво і виробничі процеси — коли у нас цілковитий брак підручників? А виростаючи вона не має поняття про промисл і взагалі цим не цікавиться. Тут власне криється ціла траґедія нашої малої спроможности в ділянках промислового виробництва!

Вже саме пізнання промислового (ужиткового) мистецтва, у більшій мірі як в інших галузях пластичного мистецтва, виробляє і впоює у дітей: аналізу, спостережливість, сприймання, тверезість думання, практичність, пристосованість до всіх обставин, любов і витревалість до праці і т. д.

Отже, гармонійна сполука ручних праць з навчанням рисунків, з широким уживанням найновіших метод навчання і примінення ужиткового (промислового і народнього) мистецтва, як підстави цілого навчання — можуть дати потрібну синтезу мистецького виховання, що створюють у дітей оптимістичний світогляд — любов до життя в цілому (а не лише до природи, не тільки до людських витворів, не тільки до „вершків“ життя і насолоди).

Такою збірною, справжньою працею дітей у школі і поза школою — створимо найбільш корисних громадян для нашої суспільности.

Реасумуючи сказане, приходимо до висновку, що для успішного ведення мистецького навчання потрібно:

I. В методах шкільного навчання:

1. Широко користуватися аналітичною і конструктивістичною (або льоґічною) методою.

2. Контакт поміж навчанням рисунків і ручних праць, евентуально злиття цих двох предметів.

3. Уведення виробничих процесів і ужиткового мистецтва (промислового і народнього мистецтва).

4. Теоретичне і показове навчання історії пластичного мистецтва (ознайомлення з історичними стилями, одвідування музеїв, архітектурних памяток, мистецьких виставок).

II. У видавничій діяльности:

А. Дошкільного виховання:

1. Статті і огляди з пластичного, спеціяльно ужиткового мистецтва, в дитячих часописях.

2. Додатки зі зразками ручних праць при часописях для дітей.

3. Підручники ручних праць для дітей.

Б. Шкільне і позашкільне виховання.

1. Видання доступних для молоді підручників історії всесвітнього і українського мистецтва (або стилістики) зі спеціяльним узглядненням ужиткового мистецтва.

2. Видання шкільних підручників рисунків і ручних праць для а) учнів і б) для професорів, зі спеціяльним узглядненням українського народнього мистецтва.

3. Видання позашкільних підручників ручних праць і ремісничих виробів для дітей, юнаків і дорослих.

4. Видання дитячої енцикльопедії зі спеціяльним узглядненням промислу, техніки і ужиткового мистецтва.

5. Вироблення української термінольогії у всіх ділянках ручних праць.

Вкінці виклади і видання з мистецтва для нашого ширшого громадянства.

Др. Станислав Людкевич.

ОРҐАНІЗАЦІЯ МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ.

„Немає добра без краси, ані правдивої краси без добра", — отсе аксіома, повторювана уже від старинних віків, що найшла свій найкращий вислів у грецькім слові „кальокаґатія". Значиться через красу до добра, через культ естетики до етики було гаслом грецької культури; тому і в усій історії людства побіч знання і науки культ красної літератури і мистецтва був і є головним девізом і викладником людського духа.

Із усіх мистецтв найбільше орґанічно із життям чоловіка звязана є побіч поезії — музика (людський орґан мови є заразом орґаном співно-музичним).

Факт, що музика і музикування мала і має значний корисний вплив у вихованні і житті чоловіка і народу, не підлягає мабуть ніякому сумніву. Це було здавна признано фільософами і педаґоґами від Платона і Арістотеля до Ґетого і Ґеґля; це й нині признається навіть політичними кругами і державами.

Колиб ходило про означення якости впливу музики на чоловіка, — то треба нам зважити, що музика з одного боку вважається із усіх мистецтв найбільше **змисловим,** т. є найбільш безпосередньо і найбільше ділає на людський орґанізм і його нервову структуру, — з другогож боку музика є мистецтвом із усіх найбільше **абстрактним** та **конструктивним,** що свою тональну і ритмічну естетику і техніку базує на пропорції і відносинах математичних чисел. І тому рівнобіжно з тими двома немов би протилежними прикметами, вплив музики на чоловіка є двоякого рода:

1. З одного боку змисловий, розбуджуючий енерґію та духову емоцію чоловіка;

2. З другогож боку вплив цей особливо при основнім систематичнім плеканні музичного мистецтва,

повинен бути нормуючий, успокоюючий, що порядкує і рівноважить противенства та пристрасти життя та ублагороднює душу.

Обі ці сторони ділання музики можуть і повинні бути відповідно і рівномірно використані у педаґоґіці і культурнім розвою народу. До того ще плекання збірної музики, як вокальної, так інструментальної, є, як відомо, знаменитим чинником для вироблення громадського почуття солідарности і дисципліни.

Український нарід в 80 до 90% є музикальний, спосібний до активного музикування, особливож вокального. Ця обставина повинна у нас значно облекшити справу загального, масового музичного виховання і будити надію, що музичне виховання широких мас дасть необчислимі результати для самої музичної культури.

Але хоча ця справа така ясна і очевидна, хоча й про неї ідуть у нас часто розмови і дискусії, то не можна ніяк сказати, щоб вона була у нас сяк так доцільно поставлена і зорґанізована в якій небудь области і ділянці нашого культурного життя.

Перейдім по черзі усі головні наші культурні ділянки і установи.

І. Школи: а) народні. Як стоїть справа плекання співу і музики в наших народніх школах? — про це трудно нам створити собі ясний погляд, не маючи точних даних із цеї широкої области.

Плян навчання співу в державних народніх школах був після війни доволі високопарний, бо предвиджував навіть науку **нотного співу** системою передшкілля Але річ очевидна, що висліди науки не могли йти в парі з паперовим пляном, бо залежали в практиці від музичного образования народніх учителів. Музикование учнів вселюдних шкіл обмежується з природи річи до одно- найвище двоголосного хорового співу з памяти. Найважнішу ролю грає тут вибір пісенного матеріялу, так що до мельодій як і тексту, а якраз під тим оглядом є найбільші труднощі, бо народні учителі є тут здані на підкладання популярних мельодій до віршованих пісень в читанках, не маючи до цеї справи ніякого теоретичного ані практичного підготовлення, — ніяких відповідних для цего

вжитку збірників мельодій з текстами, ніяких вказівок і інструкцій, звідки ці мельодії черпати.

Створюється звичайно така ситуація, що учителі у виборі пісень попадають на гарні тексти із незугарною, або невідповідно підложеною мельодією, або навпаки, на гарні мельодії із незугарним, або нецензурним текстом. Зарадити тут лихові моглиб ось такі дві умови:

1. Значне піднесення вимогів музичних кваліфікацій для народніх учителів, щоб воно піднялося до такого стану, який є в німецькій, або чеській державі;
2. видання можливо повних збірників мельодій із текстами для ужитку співу в народних школах.

2. Середні школи і семінарі.

Небагато кращий є також стан науки музики в наших середніх школах, дарма, що після війни наука співу і музики в тих школах стала тішитись значною протекцією державних властий, які по російській традиції ввели у 2-ох нижчих і 2-ох вищих роках обовязково науку співу і теорії музики. Але цей експеримент, який був добрий у музикальній Росії, не видержав іспиту в Польщі, бо загал учнів показався замало музикальний, щоб осягнути бодай мінімальні успіхи та спинював поступ справді музикальної части учнів. Тому в останніх роках **повернено знов** до давної **австрійської норми: надобовязкової науки** співу і музики для музикальних **добровольців.** На мою думку наші ґімназійні ученики при своїм степені музикальности понесли через залишення обовязкової науки музики втрату. Що правда заповнити цю люку малиб пляново устроювані для всіх учеників музичні авдиції, особливож радієві; але вони очевидно не заступлять живого плекання музики і співу, а при малім виборі авдицій (в меньших містах). малім досвіді учителів, до того ще при сучаснім химернім напрямі музики, — не все можуть вплинути будуюче на молоді уми.

Очевидно і в середній школі головне значіння можуть мати незмінливі паперові пляни навчання, а практика реалізовання пляну та якість учителів. Фаховою музичною кваліфікацією учителів музики в середніх школах і учит. семінарах — це, як відомо, **державний іспит** з музики і співу. Поминувши вже це, що до тепе-

рішних державних іспитів з музики і співу ми мусимо відноситися доволі критично і недовірчиво, мусимо ще до того ствердити, що добра половина, а може й більшість учителів музики в середних школах обходяться без державних кваліфікацій з музики, а є учителями інших предметів та трактують музику з аматорства. Управи середних шкіл, а то й кураторійні власти часто не скривають погляду, що для ґімназійної науки корисніший є т. зв. універсаліст, при тім музик-аматор, який, мовляв краще знатиме загал учеників, ніж контрактовий вчитель самого співу на кілька годин науки, і який не матиме у загалу учеників більше авторитету. Не виключаючи виїмкової можливости, що також якийсь педаґоґ україність, чи ґеоґраф в середній школі може також як музик аматор віддати знамениті услуги при науці хорового співу, чи заснування орхестри в ґімназії — всежтаки ґенералізування засади, що для науки співу в ґімназії кращий аматор співак, чим фахівець, вважати треба великою помилкою і втратою.

Найгірше стоїть справа, коли учитель музики в ґімназії за згодою дирекції використовує молодечий запал самозванчих дириґентів учеників в цей спосіб, що віддає всеціло одному з них ведення хорів чи орхестри учеників, а сам обмежує свою працю виключно до науки теорії музики, пособляючи тим розвельможненню дилетанцтва та забуваючи про те, що вироблення самостійної музичної практики молодих хлопців можливе тільки під безпосередним постійним надзором доброго майстра, в противнім випадку зводяться на манівці навіть талани.

Також при науці музики і співу в середних школах дотичні учителі мусять дуже прикро відчувати недостачу музичної хорової бібліотеки, творів зложених і пристосованих відповідно для потреб школи, на мішані, муж. і діточі хори. Правда, українська хорова література доволі багата, але більша половина із неї є, або твори маловартні, або укладом голосовим за трудні, для хорів учеників невідповідні, в части недоступні через брак видань, або знов нецензурні змістом тексту, і тому мало досвідні учителі, або дириґенти ученики попадають нераз у виборі творів на фатальні, або куріозні помисли.

3. Високі і фахові-музичні школи.

Про музичне виховання у високих і фахово-музичних школах говорити не приходиться, бо там плекається тільки спеціяльне фахове знання для вибранців. Про кооперацію фахово-музичних шкіл із культурно-освітними установами йде бесіда в дальшім огляді.

4. Просвіта.

Найстарша культурно-освітна наша установа із досвідним і випробованим технічно-орґанізаційним апаратом, має очевидно змогу і в ділянці музичної освіти серед найширших мас народу відіграти перворядну ролю. В цім ділі повинні їй очевидно помогти наші фахово-музичні установи. Орґанізацію музичного виховання може проводити „Просвіта", головно: 1) шляхом засновування і плекання просвітянських хорів і орхестр, 2) виховуванням відповідних діріґентів для тих гуртів, 3) устроюванням музичних курсів діріґентів, збірних концертів хорів і орхестр, врешті 4) засновуванням музичних бібліотек, збиранням та видаванням пригідного репертуару для хорів та орхестр. Дещо із тих завдань в останніх роках під напором самого життя, особливо його низів, стало у нас переводитися в скорім, а навіть горячковім темпі (пр. курси діріґентів, збірні продукції хорів і орхестр). Але надто скоре та горячкове темпо починів цеї праці не вспіло іще запустити коріння в свіжому ґрунті та видати яких то видніших результатів у якомунебудь напрямі. Все ще замало вироблених фахових людей, замало орґанізації праці. При тім виявляються вже деякі **розбіжні погляди** і напрямні між т. зв. **ідейниками-аматорами** та **фахівцями.** Виходить ось яка дилєма: фахові музичні круги справедливо завважують, що праця над музичним вихованням в „Просвіті", велася і ведеться крайно нефахово, що „Просвіта" послугується зовсім невченими, або недоуками. Натомість просвітянські круги оправдують себе тим, що фахівці, мовляв, не зголошуються до праці, що вони є за дорогі, за високі світоглядом та научною методою до потреб сільських хорів, чи орхестр не хотять, чи не вміють примінитися. (Тут мимохіть пригa-

дуються аргументи гімназ. управителів, при питанні, кого анґажувати на учителів музики в сер. школах, про що ми згадали вгорі).

Відповідь на ці аргументи може знов бути тільки одна: Не виключаючи можливости деякої рації тих аргументів у виїмкових випадках всеж таки булоб абсурдом ставити засаду, буцім то фаховість малаб утруднювати, а не облекшувати популяризовання свого знання, та справність в музичній практиці.

І так знов створюється блудне коло. Хорами і орхестрами управляють музичні анальфабети, двомісячні курсанти стають завтра професорами діриґентського курсу, а безробітні фахівці сидять бездільно та ждуть на анґажування. Особливо діймаюче дається відчути у цій роботі брак якихнебудь вказівок при виборі хорового репертуару та майже цілковитий брак орхестрових творів, наслідком чого в тій ділянці множаться безвартні, апокрифічні фабрикати. Коли лихо не має продовжатися і зростати, буде безуслівно конечним якнайскорше заснування для просвіт. хорів та орхестр спеціяльної фахової централі при „Просвіті", чи музичних установах, яка мусілаб переняти на себе обовязок евіденції, нагляду та управильнення усіх аґенд просвітянських орхестр та хорів.

5. Церква.

Але є ще одна, хто зна, чи не найважніша всенароднього значіння установа, яка повинна і покликана у нашім музичнім житті відіграти першорядну ролю. Це наша церква, якої увесь богослужебний обряд оснований і інтеґрально звязаний із вокально-музичним мистецтвом, домагається якнайінтензивнішого його плекання.

І фактично в історичних моментах нашого національного відродження наша церква цю ролю нераз сповняла.

Нагадаймо хочби тільки розцвіт музичного, особливож вокального мистецтва на Україні в XVII до XVIII ст. під впливом церковних братських шкіл та Київської Могилянської Академії. Високий рівень хорового церковного мистецтва в Росії видав Бортнян-

ського, Березовського та цілий ряд високовартісних композиторів духовної музики; а також відродження нашої церковної музики в Галичині від 30-их років XIX. стол. відбулося під впливом заснування першого церковного хору в Галичині в Перемишлі в 1929 р. Однак від яких 60-ти літ (приблизно від смерти Вербицького 1870. року) ця роля церкви, як пропаґатора музичного виховання на Україні особливо у нас в Галичині значно ослабла, а навіть занепала під кожним оглядом. Найкращим доказом цього може бути цей факт, що від 1870. р. в нас в Галичині не появився ані один визначніший композитор, ані один замітніший твір церковної хорової музики.

Церква має змогу у нас пропаґувати музичну культуру ось якими способами:

1) Засновуванням дяківських інститутів, в яких кандидати крім науки богослужебних книг, побиралиб основну науку музичну. 2) Через обовязкове образування питомців духовної семинарії у музиці і співі фаховими силами. 3) Засновуванням у більших центрах церковних хорів, ведених фахово і по мистецьки, особливо при соборних церквах. 4) Висиланням що року музикально спосібних кандидатів духовного звання на заграничні студії, особливож для пізнання музично-духовного стилю. Вони відтак повинніб стати духовними композиторами і орґанізаторами церковно-музичних установ, експертами у справах духовної музики.

Ані один із тих майже конечних дезідератів на жаль досі не сповнений і на їх скоре зреалізування мабуть не заноситься. Тільки у Львові, слід признати, Управи Соборної Церкви і Духовної і Малої Семинарії присвятила в останніх роках трохи більше уваги церковним хорам, як також музичному вихованню питомців духовного семинара і взагалі оживленню муз. духовного руху, хоча все ще послуговується в цій роботі більше паліятивами, і здебільша аматорськими нефаховими силами. Натомість у обох других дієцезіях галицької волости справа плекання церковної музики стоїть досі на мертвій точці. Не наладжується,

а у Станиславові ще й погіршується. При тім у дискусії на заміти в цій справі тямучих людей, верховні церковні круги висувають все той сам, стереотиповий аргумент: нам не треба в церкві мистецького співу, не треба опери ані театру, при Богослуженні нам треба побожного всенароднього співу. Але в такій аргументації криється безодня непорозуміння, це для всякого тямущого чоловіка повинно бути ясним.

Церковне богослуження, це ніщо інше, як релігійно драматична містерія, яка для правовірних мас у суті нічим не ріжниться від опери, чи театру. Мистецька музика і спів очевидно поважного, церковного стилю, повинна понад всякий сумнів причинитися до розбудження релігійного духа і настрою, навіть в неграмотних мас в далеко більшій мірі, ніж всенародне потягання за невченими, а деколи й зманерованими півчими, що ніде правди діти, більш вразливих на естетику інтеліґентів зражує до церковного богослуження. Правда, є своя краса і у зорґанізованім всенароднім співі; алеж історичний досвід вказує, що справді гарний всенародній спів може зродитися у народі щойно після двоголітнього плекання високомистецького хорового співу, як пр. це було в Росії і на Придніпрянщині від XVII. до XIX. століття.

Одначе на жаль до такого всенароднього мистецтва наш нарід в Галичині, не маючи ніяких первовзорів краси, не набрав ще розуміння, ані не має для цього вискову потрібного спільного язика. Значиться, виходить ясно, що усування із нашої церкви мистецької науки і співу, це не тільки шкода для музичної культури, а що більше, прямування до зубожіння і обезцінення церковного богослуження, явне ділання на шкоду церкви.

Про цю сумну справу говорилося у нас здавна кількома наворотами **в пресі** — на жаль **безуспішно.** Тому уся наша суспільність — без ріжниці релігійних світоглядів — повинна й на далі звертати пильну увагу на цю **культурну аномалію,** та домагатися від міродайних чинників **зміни системи.**

Церковний хоровий спів православної Волині й Полісся мабуть досі живе, чи веґетує світлою традицією передвоєнної Росії; однак — який є дійсний теперішний стан справи — доглянути нам трудно крізь китайський мур сокальського кордону. Дуже можливо, що серед відомих церковних невзгодин і хаосу ріжних перехресних впливів і там ця культурна ділянка оставши без опіки нидіє, або псується.

Рекапілітуючи усе, що сказано в цьому короткому огляді, мусимо мати перед очима ось які головні моменти в ділі орґанізації нашого музичного виховання. Як наскрізь музикальна, а недержавна нація, ми не маємо покищо для орґанізації музичного виховання ніякого виробленого технічного апарату. На державний апарат (школи, радіо і т. д.) покищо не маємо впливу і не можемо на них без застереження покладатися; очевидно, треба нам старатися також із його по можности свідомо використати усе, що для нашої музичної культури пригоже, але впрочім треба нам самим створити і виробити в практиці плян рідного музичного навчання всіми можливими засобами. Ініціятиву і провід цього діла повинні взяти до спілки наші музичні установи, „Рідна Школа, „Просвіта“ ну — і Церква без зайвих дискусій про престіж, примат чи фірму. Головним девізом в роботі повинна присвічувати засада заступати доривочні аматорські спроби ґрунтовною і солідною хоч і популярною фаховістю науки, безпляновість і шлендріян — доцільною орґанізацією. Особливо важним буде виповнити люки і прогалини нашої популярно-педаґоґічної муз. літератури, як вокальної, так інструментальної. Взором орґанізації музичного виховання повинно нам бути: орґанізація цього діла у Німців і Чехів.

Із орґанізацією нашого музичного виховання ми повинні спішитися, бо кожне опізнення цеї праці робить її труднішою і складнішою. Ми мусимо тямити, що на наше молоде, вразливе на музику покоління ділають безупинно всякі чужі музичні впливи, при сучасній культурній кризі, не все корисні. Нашу молодь

зачинає, чи хочемо, чи ні, — чим раз інтензивніше музично виховувати не так держава, як радше вулиця. Не ота давна, невинна „вулиця“ на селі із наївною сільською дудкою, із гагілковими співами хлопців і дівчат — ця вулиця вже завмерла у нас, або завмирає. Це встає і росте перед нами зовсім інша, нова музика вулиці, що живиться відпадками рафінованої, зблязованої модерної культури світа, втискається, мов стоглава у наївні душі і серця тисячним гомоном звукових кін, ревій, ревелєрсових штукатерій, вуличних радієвих реклям і інших музичних страхіть.

Проти такої вуличної музики, кожний, хто не затратив ще культурного інстинкту, мусить боронитися Повинна би з тим, дасть Біг, боротися і держава; та покищо нам самим приходиться орґанізувати оборону. Найслабша оборона, — це струсина тактика замикання очей і затулювання вух на всякі музичні враження.

Інж. Др. Евген Храпливий.

ПОТРЕБА РОЗБУДОВИ НАШОГО ХЛІБОРОБСЬКОГО ШКІЛЬНИЦТВА

Хліборобське шкільництво мусимо розглядати як одну ділянку громадської (суспільної) аґрономії, а точніше як її частину, що зветься хліборобською освітою. Тільки тоді хліборобська школа може мати значіння й практичну вартість для краю, коли вони найтісніше звязана з тою цілою працею, яку для піднесення рівня хліборобства виконують аґрономи і хлібороби даного краю, чи району.

Одначе хліборобська школа є не тільки місцем вишколу фахівців, але також місцем виховання хліборобської молоді, а це вимагає звязку з цілою мережею рідного шкільництва інших видів. Тому хліборобське шкільництво мусить бути в тісному контакті з іншими школами району і краю; воно мусить бути так поставлене, щоб вдоволити вимоги, що їх ставимо до шкіл взагалі.

Так то в справах хліборобського шкільництва мусять мати слово і фахові хліборобські орґанізації і фахові шкільні орґанізації, бо у цьому виді шкіл мусять зійтися разом аґроном і педаґоґ, щоб робити спільне діло, яке в рямцях правильної школи має дати добрих фахівців і добрих громадян.

Вимога, щоб хліборобська школа була практичним варстатом, в якому учень навчиться нетільки теорії хліборобства, але набере передусім практичного господарського знання, мусить вести до того, що така школа мусить приноровитись до природніх і господарських умовин того середовища, в якому працює. Провід хліборобської школи мусить узгляднювати напрямні розвитку господарства краю і мусить все їх мати перед очима, якщо висліди праці школи мають бути в майбутньому примінені в житті. Бо хліборобська школа мусить да-

вати поза доброю теоретичною підготовою також практичне знання, якого господар не міг би у себе належно використати, якщо воно не було б примінене до умовин рідного господарства. Хліборобська школа мусить примінювати себе до цілости праці, яку в даному районі веде громадська аґрономія. Отже, коли, приміром, у даному районі громадська аґрономія працює в напрямку піднесення годівлі худоби, та коли наслідком цього розвивається в районі кооперативне молочарство, то льоґічним висновком для місцевої господарської школи є те, щоб вона з якнайбільшою увагою ставилась у своїй роботі до годівельної ділянки й до перерібки молока.

Однаково мусять бути примінені до середовища і самі типи господарських шкіл. В районі. де розвивається сильно садівництво й городництво, мусять хліборобські школи бути передусім садівничо-городничого типу, у збіжевих районах мусять вони бути рільничого напрямку, а в районах, де розвивається хліборобський промисл, мусять вони вишколювати фахівців у продукції та перерібці промислових рослин. Тому, коли поглянемо на мапи розміщення хліборобських шкіл тих країн, що вже мають у великій мірі розбудоване хліборобське шкільнитво, то там типи господарських шкіл є рівнозначні з напрямком господарки району. Садівничо-городничі райони виказують найбільшу кількість шкіл цього типу, виноградарські — свойого типу, збіжеві райони мають найбільше рільничих шкіл, райони, що випасають худобу, — мають найбільше годівельно-пасовиськових шкіл. Одначе це тільки там, де хліборобське шкільництво є розбудоване пляново та де воно поставило собі завдання, помагати громадській аґрономії й її доповнювати. Зате в країнах, де хліборобське шкільництво творене несистематично й доривочно, бачимо часто односторонність типів хліборобських шкіл, а це відбивається, зовсім зрозуміло, на практичнім приміненні набутого в школі знання, а навіть у дальшій фреквенції учнів у цих школах.

Зовсім зрозуміле, що при такім зрозумінні завдання хліборобських шкіл, мусять їх керманичі держати руку на живчику господарського життя району чи краю, бо вони мусять зі своєю педаґоґічною працею все підходити як перші, як учителі, до тих завдань, що чекають їх вихованків. Тим треба пояснити, що в хліборо-

ських школах примінюють програму до життя і в цій ділянці шкільництва найчастіше цю програму змінюють та стараються її вдержати якнайбільше життєздатною. Великі переміни в господарському, а зокрема в хліборобському житті та праці в ділянці суспільної аґрономії зробила війна. Змінилися цілі і методи господарювання, а разом з тим прийшли нові вимоги до повоєнного хліборобства. Вислідом цих змін було передусім те, що в цілій низці країв переведено реформу хліборобського шкільництва та примінено його до нових умовин праці. Не можна було залишити його на давних позиціях, коли життя вимагає від нього вишколення новітнього, до нових господарських умовин приміненого хлібороба. Ця реформа обняла своїм розміром не тільки школи найнижчі, чи середнього типу, з яких виходять практичні господарі, або керманичі господарського життя на місцях, але також і високі школи, що в деяких краях змінили в себе основно програму й методу навчання. (Німеччина, Чехословаччина, Польща).

Щоб належно виконувати своє завдання, мусять хліборобські школи жити тим духом і настроєм, що ним живуть хлібороби даного району. Щоб проводити серед тих хліборобів, мусять педаґоґи ще сильніше звязати хліборобське шкільництво з практичним життям та безпосередньо працювати в різних ділянках громадської аґрономії. Тому правильно поставлена школа мусить своїми фахівцями обслуговувати також хліборобські вимоги району. Хліборобська школа, поза своєю педаґоґічною працею мусить бути також місцем, де правильно на цілий район переводилося б господарювання, де дослідбувано б нові засоби й методи в господарюванні, вказувано б нові шляхи праці хліборобів. Такі господарські школи мусять бути наче зразком, на який повинні дивитися дооколичні господарі, як на добрий приклад. Це завдання хліборобських шкіл є надзвичайно важне, але й надзвичайно важке. Його вповні виконати вдається небагатьом школам, одначе належне виконання цієї праці сповняє чи не таку саму важну ролю як і сама педаґоґічна діяльність школи.

Щоб удержати цей звязок із районом, мусять шкільні фахівці приглядатися до господарського життя, що довкруги них твориться. Вони мусять бути активні в творенні хліборобських орґанізацій району, во-

ни мусять бути дорадниками хліборобів, від них мусять виходити інструкції до нових починів у господарствах околиці. Тому завдання аґронома-педаґоґа, що посвятився хліборобському шкільництву, не повинно обмежуватись до рямців його праці в школі. Кромі цього великий розріст хліборобських орґанізацій, велике значіння цих орґанізацій для двигнення дрібного хліборобства та заступлення великого капіталу колишніх великих господарств через користи дрібноземельного хлібороба з хліборобських орґанізацій, змушують аґронома-педаґоґа до активної співпраці в них, щоб пізнати вимоги життя, а в своїй педаґоґічній праці старатися якнайближче до них підійти. Бо добрий господар це вже сьогодні не тільки добрий фаховець, добрий господар — це заразом і фаховець і активний член хліборобських орґанізацій. При їх допомозі може він не тільки наладнувати якслід свою продукцію, але передусім збувати свої продукти та їх переробляти. Добра хліборобська орґанізація й належне її зрозуміння — це в великій мірі рентовність дрібних селянських господарств району. Коли так, то аґроном-педаґоґ мусить бути саме тим, що хліборобську орґанізацію підносить, її веде, а навіть подекуди нею кермує.

Завдання хліборобської школи це не тільки вишколення доброго фахівця-хлібороба, це також виховання доброго громадянина. Нація потребує не тільки людей, що вміли б використати ріллю — вона потребує громадян, що творили б її основу нелише тим, що вони будуть матеріяльно незалежні, але передусім тим, що на їх характері й волі збудуємо основи для загальнонаціонального життя. Тому хліборобська школа мусить звернути найбільшу ввагу на виховання тих громадян, бо на їх плечах головно спочиватиме майбутнє народу. Хлібороби це той елемент, що привязаний до рідної землі, з неї не сходить, на ній живе, й може найкраще сповнити всі свої обовязки, які до нього, як до члена нації належать. Одначе, щоб він міг цей обовязок сповнити, щоб бути не тільки предметом, але щоб міг стати підметом історичних подій, то він мусить дістати належне виховання, а найкраще дістане його в рідній хліборобській школі, бо вона звяже це виховання також із його фаховим вишколом як господаря.

Коли хліборобська школа має виховувати цих хліборобів-громадян, то вона не може стати на тому, щоб задоволитися тільки випуском своїх абсовентів. Абсольвенти інших шкіл переходять до вищих шкіл, або до праці, що не вимагає постійної допомоги й поради. Не так є в хліборобських школах. Вони дають знання господареві, одначе нема такої господарської школи, що могла б передбачити всі випадки й потреби в господарстві, які могли б заіснувати впродовж цілого життя хлібороба, де він наставлений все на боротьбу з таємничими силами природи, та на розвязку економічних питань, на яких формування він сам не має великого впливу. Тому хліборобська школа мусить опікуватися своїми вихованками й тоді, коли вони найдуться поза її мурами. Товариства абсольвентів хліборобських шкіл, постійний звязок абсольвентів хліборобських шкіл між собою, постійний звязок учителів і проводу школи зі своїми абсольвентами, зїзди бувших учнів — це все способи до того, щоб провадити бувшого учня школи на важкім шляху його господарської праці і йому постійно дорадяжувати. Цей контакт школи з учнями підносить її авторитет, поширюючи її вплив, а заразом будить довіря до школи, як до фахової й виховної установи.

Одначе хліборобські школи не можуть пропустити і цеї праці, яку називаємо позашкільною хліборобською освітою. Не кожний може покінчити хліборобську школу, але кожний молодий господар і господиня повинні пройти бодай недовгі господарські курси, чи то при самій школі, чи то влаштовані власною хліборобською орґанізацією. Молодь даного району повинна користати з Хліборобського Вишколу Молоді, нової системи масового хліборобського навчання молодих хліборобів, що надзвичайно в нас принялася. Не тільки молодь, але й старші господарі потребують часто практичних вказівок, що їм потрібні для раціонального господарювання. Всю цю позашкільну хліборобську освітню працю даного району повинна взяти на свої плечі в великій мірі хліборобська школа зі своїм проводом й учителями. Вона повинна змагати до того, щоб у її районі вся хліборобська праця мала на собі її знамя. І це є теж одно з найважніших завдань школи.

З того всього бачимо, що завдання хліборобських шкіл виходять далеко поза рямці звичайних виховних

заведень. Хліборобська школа мусить обєднувати в собі всі елєменти доброго фахового навчання і правильного виховання з усіми тими елєментами. які як обовязок ставить до неї громадська аґрономія. — І тому вона стає не тільки виховним заведенням, але і осередком хліборобської культури, що має за ціль працювати не тільки для добра своїх учнів, але й для добра цілого господарства району.

Такі вимоги до завдань хліборобської школи мусять відзеркалюватися в вимогах, що їх ставимо до фахового й педаґоґічного вишколу учителів цих шкіл. Учитель хліборобської школи мусить бути не тільки дуже добрим фахівцем-аґрономом, чи то фахівцем іншої спеціяльности, яку йому доручено вчити, але він повинен бути також дуже добрим педаґоґом. Тільки обєднання цих двох вимог в особі учителя хліборобської школи дає запоруку, що школа зможе сповнити своє завдання; отже виховуватиме хлібороба-громадянина, якого потребує край. Одначе поза тим учитель хліборобської школи мусить бути громадським діячем, що не тільки відчуває потребу громадської праці, але цю працю уважає складовою частиною свого завдання, як фахівця й педаґоґа. Тому то до фахівців, що бажають стати вчителями в фахових школах, ставлять куди вищі вимоги, чим до фахівців, що мають працювати на свому або чужому продукційному варстаті. Тому і ставлять більші вимоги до вчителів хліборобських шкіл, щоб вони були добре підготовані в теорії і в практиці свойого фаху, щоб свій предмет вповні опанували та могли його належно передати своїм учням. Учитель хліборобської школи мусить бути докладно обізнаний з господарською працею в районі, він мусить знати господарські вимоги району, він мусить орієнтуватися в напрямних діяльности господарських орґанізацій, що діють в районі — словом, він мусить знати дуже добре район і його господарські потреби. Щойно тоді може він приноровити до цього й навчання свойого предмету та кермувати належно вихованням своїх учнів. Незалежно від цього мусить учитель хліборобської школи бути дуже добрим виховником, бо на його совісті лежить виховання молодих людей, що в більшості випадків мешкають у шкільному інтернаті й позбавлені цілком виховного впливу батьків та дому. Це є характеристичне для

господарських шкіл, що в своїй виховній праці вимагають, щоб учень перебував постійно під наглядом учителів, та щоб його виховання впродовж часу, який він буде перебувати в школі, було виключно в руках школи. Тому дуже треба звертати увагу на те, щоб учитель, хліборобської школи був і знаменитим виховником, бо від його виховної праці залежатимуть передусім висліди праці цілої школи.

Окреме завдання припадає високим хліборобським школам. Вони мусять бути осередком, в якому виховуються керманичі господарського життя різних напрямків. Вони мають кристалізувати господарську думку краю й народу, вони мають бути збірником потенціяльної господарської енергії, що перемінюється в кінетичну енергію, коли вихованки школи найдуться в краю при варстатах праці.

Мати власну високу хліборобську школу це також дуже важний постулят для кожного народу у сьогоднішних часах, що стоїть нарівні з постулятом власного університету. Коли справа високих шкіл є справою першорядної ваги, то в нас не можна її інакше ставити як потребу університету та високої хліборобсько-економічної школи разом. Бо обі ці високі школи є для нас необхідно потрібні й тому мусять бути висунені обі — як народня конечність. Зокрема висока аґрономічно-економічна школа, що мусить взяти на себе обовязок виховувати провідників нашого господарського життя, повинна заразом стати осередком вишколювання учителів наших хліборобських шкіл, себто занятися вишколом тих аґрономів-педаґоґів, що мають у хліборобськім шкільництві таке важне й відповідальне завдання.

Коли зчерги переходимо до проблєми сучасного стану нашого хліборобського шкільництва на З. У. З., то заразом треба спинитися на цьому, як це шкільництво розбудоване в Польщі. Бо знаємо, що в таких державах як Чехословаччина, Німеччина, Італія хліборобське шкільництво надзвичайно високо розвинене і високо поставлене. Для приміру скажемо, що в Чехословаччині є тепер 976 хліборобських шкіл різних типів, що в одному році випускають 30—40 тисяч учнів. Не диво, що хліборобська культура в Чехословаччині стоїть так високо.

Теперішний стан хліборобських шкіл у Польщі такий:

ТИП ШКОЛИ	Хліборобські школи в Польщі 1935 р.		
	загалом		з того з укр. мовою навч.
А. Рільничі.			
1. Академічного типу		5	—
2. Вищі сер. (2 м. 1 ж.)		3	1 (Держ. Хліб. Ліцей в Черниці, п. Жидачів)
3. Середні (7 м 1 ж.)		8	
4. Нижчі:			
а) мужеські	64		1 (Госп. сад. школа в Милованню п. Товмач)
б) дівочі	49		
в) двозимові	24		1 (Господ. рільн. курси коед. в Шибалині, пов. Бережани)
г) муж. мандрівні	2		
г) жін. мандрівні	10		
		149	
Б. Спеціяльні.			
1. Городничі	14		
2. Лісові	9		
4. Молочарські	4		1 (Мол. Школа „Маслосоюзу" в Стрию)
3. Плекання дробу	1		
5. Хліборобські кооп.	1		
		29	
Разом		194	4 (1 держ., 3 прив.)

Звідси видно, що хліборобське шкільництво в Польщі далеко ще не так розвинене, як повинно бути. Зокрема не виконано ні в дрібній частині постанов закону про народне хліборобське шкільництво з 9. липня 1920. р., де сказано, що в кожному повіті мусить бути принайменше одна мужеська й одна дівоча хліборобська школа. Крім цього видно з повищого перегляду, що небагато є шкіл, які були б присвячені окремим спеціяльним галузям хліборобства, а навпаки, їх є дуже мало. Школи розміщені неоднаково, їх більшість — це справа людей доброї волі та даних обставин, а не пляновоґо, згори запроєктованого розбудовування хліборобського шкільництва. Загалом нових шкіл твориться тепер дуже мало, при чому ще менше творять державних шкіл, зате з приватної ініціятиви створюють їх куди більше. Одначе господарські умовини є такі, що приватна ініціятива часто заломлюється, саме під тягарем господарської скрути, яка обхопила село, а тимсамим і батьків вихованків господарської школи, яких оплати є головним джерелом доходу приватних шкіл узагалі.

Для нас цікаве, що на 194 школи є тільки 4 українські школи, одначе поміж тими 4 школами є аж 3 українські приватні школи, а тільки одна державна. Вже це вказує, що хліборобське шкільництво на українських етнографічних землях в Польщі дуже слабо поставлене, а поза одною, нема цілком державних чи самоврядних хліборобських шкіл з українською мовою навчання. Стан хліборобського шкільництва на цих наших землях ось який:

	Академічні	Вищі серед	Середні	Нижчі				Спеціяльні			Разом	З укр. мовою навч.
				мужесь.	дівочі	двозим.	манд. дів.	городн.	лісові	молочар.		
1. Львівщина	1	1	—	1	2	-	—	2	—	—	7	—
2. Станиславівщина	—	1	-	3	1	—	—	1	1	1	8	3
3. Тернопільщина	—	—	—	—	2	1	—	—	—	-	3	1
4 Волинь	—	—	1	6	1	—	4	—		—	12	—
5. Полісся	—	—	—	3	2	-	1	—	—	-	6	—
6. Холмщина	—	—	—	3	1	—	—	1	—	—	5	—
7. Лемківщина	-	-	—	1	1	—	—	—	—	-	2	—
Разом	1	2	1	17	10	1	5	4	1	1	43	4
В тому з укр. мовою навчання	—	1	—	1	—	1	—	—	—	1	—	4

З цього видно, що найбільше хліборобських шкіл, бо аж 12 має Волинь, дальше за чергою йде Станиславівщина, Львівщина, Полісся, Холмщина, Тернопільщина, а на самому кінці Лемківщина. Коли приглянутися ступням шкіл на цілій території, то бачимо, що тут є тільки одна школа високого типу, дві школи вищі і одна середня, а всі прочі, себто 39 шкіл, належать до нижчого типу хліборобських, чи спеціяльних шкіл. Коли взяти під увагу закон з 9. липня 1920. р., то бачимо, що цей закон ні в дрібній частині не виконаний на цій території. Якщо взяти під увагу мову навчання, то на 43 школи тільки 4 є з українською мовою навчання. Є це одна вища середня державна школа (Державний Хліборобський Ліцей в Черниці, повіт Жидачів), решта приватні школи, удержувані фондами українського гро-

дянства, а саме: одна муж. нар. хліб. школа (Миловання, повіт Товмач), одна коедукаційна двозимова школа (Приватні Рільничі Коедукаційні Курси в Шибалині, повіт Бережани) та одна спеціяльна школа (Молочарська Школа Краєвого Молочарського Союзу „Маслосоюз" в Стрию). З цього видно, що ми не маємо більше шкіл з українською мовою навчання з поодиноких типів, чим по одній.

Висновки, які можна витягнути з цього зіставлення є такі, що для нас справа хліборобського шкільництва це справа підготовки майже від самих основ. Школи, що їх маємо з українською мовою навчання це острови серед великого простору краю, який узагалі не має змоги належно користати з хліборобських шкіл. Тому теж наше хліборобство послуговується півзасобами, а саме: веде зимові курси при Філіях „Сільського Господаря", з яких деякі повторюються постійно щороку, як це є прикладом на Практичних Господарських Курсах в Янчині, повіт Перемишляни, які веде Філія „Сільського Господаря" в Перемишлянах, або як це є в школі „Сільського Господаря" в Коршеві, повіт Коломия, де постійно уладжує курси Філія „Сільського Господаря" в Коломиї. До таких засобів, що заступають у нас господарські школи, треба зарахувати ведений „Сільським Господарем" Хліборобський Вишкіл Молоді, що розвинувся в нас за останні роки дуже добре й має за завдання дати селянській молоді фахове господарське знання й громадянське виховання. Цей вишкіл триває для кожного учасника 4 роки й дає йому у послідовній господарській праці й теоретичній підготовці те, що правильно повинна б давати сільській молоді хліборобська школа. Учасниками (змагунами) Хліборобського Вишколу Молоді, є саме молодь у віці 14—18 літ, себто та ,що правильно мала б іти до господарських шкіл.

Коли зважити, що Хліборобський Вишкіл Молоді „Сільського Господаря" ведуть фахівці з високою освітою, що навчання є обняте точними педагогічними і методичними рямками, що учасник мусить перейти 4 роки свойого навчання, здаючи відповідні іспити — то це ще найкращий спосіб заступити брак хліборобських шкіл.

Про розвиток Хліборобського Вишколу Молоді „Сільського Господаря" кажуть отсі числа:

РІК	Гуртки Х. В. М.	Число змагунів Х. В. М.		
		усіх	хлопців	дівчат
1933	59	528	306	222
1934	220	1.995	1.029	966
1935	535	5.343	3 333	2.010

Одначе і Хліборобський Вишкіл Молоді і курси, хочби найкраще ведені, не можуть дорівнати цій праці, яку в фаховій та виховній ділянці дає правильна школа. Тому змагання за рідну хліборобську школу мусить у нас іти разом зі змаганням за рідну школу загалом. Вимога, щоб діти наших селян вишколювати на добрих господарів і громадян у власних хліборобських школах, мусить бути однаково зрозуміла, як також і те, що українська дитина мусить мати українську початкову школу.

Треба тут згадати, що українське громадянство на українській етноґрафічній території у Польщі довгі роки користувалося високою хліборобською школою, що для нас і для нашого хліборобства має величезні заслуги, а цею школою є Українська Господарська Академія в Чехословаччині, з осідком в Подєбрадах. Впродовж 10-ти років своєї нормальної праці випустила вона поверх пів тисячки фахівців різних спеціяльностей, яких багато тепер працює на українській етноґрафічній території в Польщі. Як одинокий вільний осередок Українська Господарська Академія дала основу для вільної української хліборобської науки, а як осередок школення фахівців, дала нам чимало визначних працівників і керманичів нашого господарського життя. Треба відмітити, що Українська Господарська Академія була довгі роки єдиним огнищем української хліборобської науки та практики, з якого користав український аґрономічний світ на західних землях, відтятий від осередків такої науки на східних українських землях, які ізза умовин, що там заіснували, не могли вільно розвиватися. Сьогодні користуються ще наші хлібороби допомогою Українського Технічно-Господарського Інституту (У. Т. Г. І.) при Українській Господарській Академії в Подєбра-

дах, який мав у програмі відкрити заочні курси різних спеціяльностей хліборобства, одначе досі впровадив лише кілька з них, бо рахувався тільки з найконечнішими потребами нашого села. Цей Інститут є сьогодні теж єдиним осередком нашої хліборобської науки та, як такий, опрацював і видав дуже цінну для нас велику кількість підручників, з яких ще довгі роки користатимуть господарські діячі на наших землях.

Такий стан нашого хліборобського шкільництва мусить спонукати наше громадянство до більшого, чим досі, зацікавлення цею ділянкою громадської аґрономії та важною ділянкою нашого рідного шкільництва. Хліборобське шкільництво треба в нас розбудовувати пляново, починати від найбільш конечних і потрібних низових шкіл, переходити через середні і вищі середні аж до найвищих, себто до високої хліборобсько-економічної школи, що мала б бути осередком української господарської науки на рідній землі.

При творенні хліборобських шкіл треба звернути увагу передусім на окремі вимоги поодиноких районів і тому було б найкраще, колиб при творенні таких шкіл гармонійно співпрацював край і осередок. Тільки тоді можна буде вести всю акцію після пляну і зцентралізовано і тільки тоді можна буде використати весь громадський елемент на місцях, що зацікавлений у доброму поставленні школи. Можна буде тоді зацікавити наших хліборобів, щоб вони не тільки посилали свою дітвору до хліборобських шкіл, але щоб заразом забезпечували своїм школам можливість існування — як досі дали вони вже доказ, що рідне шкільництво лежить їм на серці й для нього не щадили досі гроша.

При цьому мусимо ще згадати, що до вивінування школи є потрібне господарство в тому розмірі, щоб учень міг переконатися, як воно має бути ведене, та щоб міг навчитися всего, що йому в практиці буде потрібне. Це вивінування господарської школи є звичайно перепоною в її основанні. Одначе в нас у цьому напрямку не є так зле, є в нас ще земельні маєтки, що є власністю ріжних українських установ, а які досі не мають у себе господарської школи, що могла б використати належно цей маєток, могла б його зробити зразковим і ужитковати згідно з волею й доброю гадкою жертводавця. Але поза цим, можна ще порятувати господарську шко-

лу винаймом поля, як це є в Шибалині, а дальше робити заходи, щоб громади, де будуть повставати хліборобські школи, дарували на їх власність відповідну кількість потрібної землі, що звичайно є в володінні села й не є використана (толоки, пасовиська). Де є добра воля, де є незломне переконання громадянства, що справа конечна, там і такі труднощі не будуть відгравати великої ролі.

Збираючи все разом, приходимо до висновків:

1) Хліборобське шкільництво, як частина нашої громадської аґрономії та як частина нашого шкільництва, мусить бути розбудоване пляново та з метою служити рідному господарству.

2) Для належної розбудови й провадження хліборобського шкільництва мусить бути створений осередок, у якому будуть співпрацювати наша виховна орґанізація (Рідна Школа) і господарська („Сільський Господар"). Його треба розбудувати так, щоби була задержана належна рівновага між виховними й господарськими елементами у праці цього шкільництва.

3) При розбудові хліборобського шкільництва треба кермуватися передусім господарськими вимогами поодиноких районів і до них приноровлювати так ступінь, як і спеціяльність школи.

4) У звязку з тим треба творити господарські школи в тісному порозумінні осередку з хліборобськими й виховними орґанізаціями поодиноких районів, щоб наші, пляново творені хліборобські школи могли вповні відповісти тим завданням, що їх до хліборобського шкільництва ставить громадська аґрономія. Тому поза краєвим осередком для хліборобського шкільництва мусять для творення і ведення хліборобських шкіл в краю повставати також осередки в районах, що співпрацюватимуть у тісному звязку з центром.

5) У випадку, коли прийдеться поставити вимоги українського шкільництва перед владою, то треба буде, безумовно, висунути теж вимогу пляновоі сітки державних хліборобських шкіл ріжних типів і ступнів з українською мовою навчання.

6) Як необхідну складову частину вимоги українських високих шкіл треба ставити створення — попри університет — також окремої української високої хліборобсько-економічної школи на українських землях

в Польщі, що була б осередком української аґрономічної та економічної науки й місцем вишколу не тільки майбутніх керманичів нашого хліборобського й економічного життя, але й учителів наших хліборобських шкіл.

На підставі цього пропоную приняти такі постанови:

І. Заслухавши реферату про потребу розбудови хліборобського шкільництва, І. Український Педаґоґічний Конґрес стверджує:

1) що хліборобське шкільництво є для українського народу необхідною частиною усьої мережі нашого національного шкільництва, а зокрема нашого фахового шкільництва;

2) що плянова розбудова хліборобського шкільництва є необхідною умовою піднесення культурного й господарського рівня нашого села та господарського й національного скріплення основи Нації — українського селянства;

3) що досі не роблено в нас ширших проб розбудувати цю ділянку нашого шкільництва, а тому вона досі належно не поставлена, хоч її вага для нашого села й усього нашого національного життя величезна.

ІІ. Тому І. Український Педаґоґічний Конґрес уважає за необхідне:

1) щоб зацікавлені й обовязані до піддержування українського хліборобського шкільництва установи (Рідна Школа, „Сільський Господар". „Просвіта", „Союз Українок" та українські кооперативні установи) створили окрему постійну комісію, яка випрацювала б плян його ступневої дозбудови та дбала б про те, щоб це шкільництво мало постійну опіку;

2) щоб для розбудови українського хліборобського шкільництва зацікавити широкі круги наших хліборобів, творячи у назначених місцях чи округах такіж районові комісії, зложені з представників районових, чи місцевих установ, які підготовляли б по порозумінні з центром пляни поодиноких шкіл і переводили це в життя;

3) щоб для урухомлення дальших українських хліборобських шкіл ужити ті земельні фундації, які досі є в руках українських народніх установ, а які належно не використані;

4) щоб частина фондів, які для цілей українського шкільництва дає українське село, були ужиті на розбудову українського хліборобського шкільництва.

III. І. Український Педаґоґічний Конґрес уважає за необхідне, щоб при справі творення українських високих шкіл була включена в їх рямки також висока аґрономічна й економічна школа, як осередок української аґрономічної науки і місце школення провідників нашого господарського життя, а також осередок виховання українських аґрономів-педаґогів.

IV. І. Український Педаґоґічний Конґрес уважає, що в випадку предкладання вимог державі в справі розбудови державних шкіл з українською мовою навчання, є необхідним включити туди цілу мережу хліборобських шкіл ріжних ступнів і спеціяльностей*).

ДЖЕРЕЛА:

а) УКРАЇНСЬКІ:

1. Інж. І. Лучишин: Фахові школи, Львів 1930.
2. Інж. Др. Е. Храпливий: За наше хліборобське шкільництво, Львів 1933.
3. Інж. Др. Е. Храпливий: Хліборобське шкільництво в ЧСР, Кооп. Республика 1931, стор. 372 і 406.
4. Інж. Др. Е. Храпливий: Вплив зразкових (шкільних) господарств на піднесення хлібор. культури, „Сіл. Господар" 1931, стор. 374.
5. Інж. Др. Е. Храпливий: Данія — край хліборобів (розділ: „Селянська освіта в Данії"), Львів 1935.
6. Інж. Др. Е. Храпливий: Про Хліборобський Вишкіл сільської молоді, Львів 1932.

б) ЧУЖІ:

7. Dr. S. Surżycki: Organizacja pracy społecznej rolniczej, Warszawa 1931.
8. Fr. Stefczyk: W sprawie organizacji krajowego rolnictwa. Lwów, 1909.

*) Ці пропозиції Конґрес приняв.

9. Ing. Dr. E. Reich: Zemědělské školy a osvětova prace zvlaště v době zemědělské krise, Praha 1932.
10. Ing. Dr. E. Reich: Nižši a vyšši rolnické školstvi s hlediska mezinárodniho vyvoje, Praha 1932.
11. C. Sturm: Lidove školy hospodařské a jejich vzdělavaci předměty, Praha 1931.
12. Ing. Dr. E. Reich, Ing. Dr. V. Škoda: Zemědělské školy ve službě veřejnosti, Praha 1931.
13. Ing. Dr. E. Reich, Ing. Dr. V. Škoda: Die landwirtschaftliche Kultur in der Č. S. R., Prag 1931.
14. Ing. Josef Drahný: Praktický vycvik žactva vyšši hospod. školy, Praha 1930.
15. Ing. Dr. E. Reich: Vliv zemědělského poradnictvi na povzneseni zemědělstvi, Brno 1931.
16. Dr. O. Howald, W. Marbach: Neuzeitliche Bestrebungen zur Förderung der Landwirtschaft, Brugg, 1929.
17. Actes du IV.me Congrès International de l'Enseignement Agricole, Rome 1934, I—III.
18. Ing. Dr. E. Reich: Třeti mezinarodni kongres zemědělského vyučovani a mezinárodni spoluprace v zeměd. školstvi. Věstnik Čsl. Akademie Zemědělske, 1931, č. 6—7.
19. Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego: Wytyczne dla autorów programów szkół przysposobienia rolniczego, Warszawa 1935.

Інж. Роман Білинський.

ДОСТРОЄННЯ ШКОЛИ ДО ПОТРЕБ НАШОГО ГОСПОДАРСЬКОГО ЖИТТЯ.

Наш суспільний розвій протягом останнього пів століття був на З. У. З. досить однобічний. Селянський масив вспіли ми доповнити тільки тоненькою верствою умових працівників т. зв. інтеліґенції. Зате занедбали ми торговлю, промисл і ремесло і не витворили станів, які рішають про характер міст, що все і всюди панують над територією. За втрату міст заплатили ми програною війною, а тепер платимо дальше безробіттям і нуждою. Ті неправильності в нашій суспільній структурі треба вирівняти, якщо не маємо залишитись народом — калікою. Найбільше в тому напрямі може зробити відповідна школа.

Школа тоді сповняє якслід своє завдання, коли її вихованки є придатні свому громадянству. Коли ж богато з них не находить праці, то це наводить здогад, що школа не зовсім відповідає потребам суспільности. Щоб пізнати, в чім суть цього недостроєння, треба прослідити звязок між школою, професіями та безробіттям передусім молоді, яка в тій школі вчилася.

Між українськими безробітними інтеліґентами можна відмітити дві ґрупи. Першу творять ті, що мають закінчену фахову освіту і „фах у руках“, але на їх услуги нема достаточного запотребования на українськім ринку праці. Підчеркуємо, **на українськім,** бо польський ринок праці державний і приватний, а так само жидівський, для українських умових робітників майже зовсім замкнений. Та недостаточне наше запотребование на працю в деяких інтеліґентських фахах не є наслідком абсолютної надпродукції даних працедавників, тільки проявом нашого господарського і куль-

турального недорозвинення. Приміром хоч освіта, нашого села не стоїть високо, і хоча є сотки безробітних учителів, ми не зуміли досі наладнати освітної справи так, щоб тим учителям дати освітню працю і прожиток.

Другу ґрупу безробітних інтеліґентів творять ті, що не мали змоги добути фахову освіту. Це люди, які покінчили загально-освітню ґімназію або її не скінчили бо дальше не мали за що вчитися. Всього 15 відсотків з тих, що записуються до ґімназії, кінчить високі школи, цебто ті фахові школи, до яких ґімназія є підготовкою. Прочі (85%) залишається без фахової освіти, бо час науки 12—15 літ у наших господарських умовинах для неї за довгий. Виходить, що доки не станемо економічно сильніше на ноги, мусимо більше як досі звертати увагу на практичну фахову освіту з коротшим часом науки, що більше відповідає нашій спроможності та потребам.

Якщо погодимося з тим, що наша школа повинна числитися з вимогами господарського життя, то треба спробувати зясувати собі, які є ті вимоги завдання на найближчу будуччину. Загально можна їх сформулювати так: спинення процесу убожіння нашої суспільности і систематичне скріплювання і усамостійнювання нашого господарського орґанізму можемо осягнути пляновою розбудовою досі занедбаних ділянок. Перестати бідніти і зачати богатіти! Це може статися в наших умовинах тільки тоді, коли будемо заробляти більше, як видавати на життя, коли приходи будуть більші від розходів.

Це значить продавати чужинцям наші продукти і услуги на суму більшу від тої, яку ми платимо чужинцям за куплені в них товари і услуги. З того виходять такі три господарські вимоги:

1. **Як найбільше продукувати для себе і на експорт,** себто на збут поза рамці української господарської спільноти;

2. Як найкорисніше продавати наші продукти і услуги;

3. Як найповніше обходитися без чужих (цебто неукраїнських) товарів і услуг.

Якщо взяти під увагу, що поверх 85% українців селяни і що селянство наш найбільший продуцент і консумент, то ці загальні господарські вимоги дадуться перекласти на такі конкретні господарські завдання:

1. Якнайбільше продукувати, це значить передусім збільшити прибутковість нашого хліборобства;

2. Корисно продавати наші продукти чужинцям, це значить передусім наладнати власний збут хліборобських продуктів;

3. Якнайбільше обходитися без чужих товарів і услуг.

Вповні заспокоювати потреби нашого села власною торговлею, власним ремеслом і промислом. Це ті господарські завдання, які висуває життя на перший плян. Щоб їх виконати, потрібні нам передусім такі фахівці:

1. Фахові хлібороби, цебто аґрономи і аґротехніки ріжних спеціяльностей, інструктори і орґанізатори та фахово освічені хлібороби, як продуценти;

2. **Купці,** як відборці й доставці села, з одного боку для збуту хліборобських продуктів і виробів домашнього промислу, з другого боку для постачання селові всього того, чого воно потребує. Під купцями розумію однаково кооператорів як і „приватників", сільську торговлю, та міську, гуртову і роздрібну;

3. **Ремісники** — перш за все до повної і повноварт-ної обслуги наших власних потреб;

4. **Промисловці** — орґанізатори домашнього і фабричного промислу, для промислової перерібки наших сирівців, та для продукції предметів нашого запотребування.

Це ті спеціяльности, яких вже тепер нам треба в більшій скількості і яких впродовж найближчих літ будемо найбільше потребувати.

Більше число згаданих спеців мусітимемо підготовляти в чужих школах, та разом з тим треба думати про постепенне творення шкіл своїх. Потрібні нам передусім три роди фахових шкіл: школи сільсько-господарські, торговельні та ремісничо-промислові. Сільсько-госпо-

дарськими займається Т-во Сільський Господар*), тому не буду про них говорити, торговельних маємо дві, а вже треба їх більше, та найбільш потрібні нам власні ремісничо-промислові школи. Вони мали б нам давати кваліфікованих фахівців-орґанізаторів, щоб зуміли повести живіше розбудову нашого власного ремесла та домашнього і фабричного промислу.

У ремісничій ділянці потрібна нам перш за все більша скількість т. зв. фахово-доповняючих шкіл, для ремісничих учнів. До тепер маємо їх усього пять, а потребуємо їх в кожнім більшім місточку.

Дальше потрібні властиві промислові школи і т. зв. фахові ґімназії, яких покінчення дає повні челядничі права, а зокрема промислові ліцеї.

Тих середніх промислових шкіл треба нам **передусім** у ділянках: волоконній, в одежевій, шкіряній, деревно-ґалянтерійній та будівельній.

Нижче подаю важні для нас фахи у пятьох згаданих ґрупах:

1. **у волоконній: „льнярство",** (цебто специ від культури і першої перерібки волокна), прядівництво, ткацтво, викінчальництво і фарбярство, килимарство, поворозництво;

2. **в одежевій:** кравецтво, білизнярство, модняр-ство, трикотарство, капелюшництво, шапкарство, рукавичництво, кушнірство;

3. **у шкіряній:** ґарбарство, білошкірництво, шевство і халявкарство, римарство та торбинкарство;

4. **у деревній:** меблеве столярство, колодійство та боднарство, дервляна ґалянтерія і різбарство, деревляне забавкарство;

5. **у будівельній:** будівництво, теслярство, муляр-ство, кафлярство і будівництво печей узагалі, шкляр-ство, кімнатне малярство.

Зазначую, що цих пять ґруп далеко не вичерпує всього нашого запотребування фахових працівників.

Передусім важні ще великою поємністю запотребування українських фахівців є ґрупи:

---

*) На цю тему гл. реферат інж. д-ра Храпливого про хліборобське шкільництво.

Харчева, з фахами: пекарством, млинарством, олійництвом, різництвом, мясарством, а далі:

Металева, з фахами: ковальством, шлюсарством, бляхарством, механікою, шоферством.

Коли думати про створення нових шкіл, то треба розглянути можливості їх удержання, справу коштів на їх заложення та справу фреквенції.

Кошти удержання треба б покривати частинно з оплат учнів, при промислових школах також зі збуту їх виробів. Для зменшення цих коштів треба б лучити разом школи ріжної висоти, тої самої фахової ґрупи, а навіть школи ріжних ґруп.

Основання промислової школи було б найлекше або при якійсь існуючій загально-освітній ґімназії, або шляхом перетворення котроїсь із них на фахову. Це було б доцільне при тих приватних клясичних ґімназіях, яким з причини недостачі учнів грозить ліквідація, чи втрата майна наслідком задовження в обезпечальні. Одною з причин зменшення напливу учнів до тих шкіл було безробіття їх абсольвентів. Збільшення практичної вартости тих ґімназій шляхом переміни їх на фахові: промислові і торговельні, при відповідній пропаґанді, напевно скріпить фреквенцію. Очевидно через таку переміну не сміє змаліти приріст освіченої верстви і тому згадані фахові школи мусітимуть давати учням настільки вузько фахову, але і достаточну загальну освіту.

Побоювання, що при такій переміні шкіл багато вчителів опинилося б без праці, неоправдані. Навпаки, зріст числа учнів збільшить число відділів і запотребування вчителів. Лиш одиницям з по-між них прийдеться переучувати предмети. Та це менше лихо, як ліквідація тих шкіл, за яку не тяжко, якщо все залишиться без змін.

Вирівнування фахових шкіл, головно промислових, вимагатиме поважних грошевих вкладів на построєння потрібних робітень. Гроші на те треба буде зібрати тут ів Америці. Ті, що добре знають тамошні настрої, впевняють, що між американськими українцями розбудова українського фахового шкільництва найде прихильний відгук. Можна б кинути клич фундування робітень для поодиноких промислових шкіл, та їх відділів.

Щоб збільшити наплив молоді до середніх шкіл узагалі, а фахових з окрема, треба: подбати про дешевші приміщення для молоді в місті, зменшити оплати за навчання та розвинути інтензивну пропаґанду за середньою освітою.

Справа дешевих приміщень це питання орґанізації нових бурс і збільшення існуючих. Нині в тім напрямі робиться дуже мало, менше як перед війною, коли творено богато т. зв. селянських бурс. Мусимо створити орґанізаційний осередок для цеї справи, може навіть окрему комісію при „Рідній Школі".

Обниження оплат за навчання можливе в загальноосвітніх школах дорогою збільшення фреквенції, яка розложить кошти вдержання школи на більшу скількість учеників, у деяких промислових школах також через наладнання збуту виробів школи.

Пропаґанду за збільшенням напливу молоді до середніх шкіл, треба конечно скріпити. Те, що робиться нині в тому напрямі, зовсім не достаточне, так своїми розмірами (2—3 статті в ґазетах під кінець шкільного року), як і своїм змістом. Думаю, що справа вимагає більше пляновости, зібрання всіх можливих арґументів, а навіть орґанізації правильних реклямових кампаній з притягненням спеців від реклями, яких уже маємо.

Якщо йде про пропаґанду фахових шкіл, то вона потрібна передусім між нашою маєтнішою верствою, головно міщанською, серед якої ще часто покутують колишні погляди, немов то практичні фахи: торговля, а головно ремесло, менше почесні від т. зв. інтеліґентських звань. Ті погляди в наших обставинах шкідливі і тому треба їх поборювати і виказувати їх нестійність. Що до нижчости, то вона ніколи не лежить у самім званню, тільки хіба в нижчій особистій культурі даної людини. Якщо її піднесемо, то відпаде всяка можливість балачок про нижчість того чи іншого фаху. Дальше треба звертати у пропаґанді увагу на більшу поплатність практичних фахів, коротший час науки, більшу незалежність і можливість вчаснішого самостійного заробітку.

Вибір звання вимагає провірення цілого ряду ріжнородних чинників, як: індівідуальних, психофізич-

них прикмет даної людини, стану її здоровля, маєткового стану батьків, запотребування на працю в окремих фахах провірення можливостей добуту бажану освіту, дальше знання родів шкіл, умов приняття, коштів науки та прожитку.

Самі батьки майже ніколи не розпоряджають всіми відомостями, тому вибір звання повинен відбуватися зправила при допомозі психотехнічної порадні.

Порадня для вибору звання при Р. Ш. у Львові*) є саме на те, щоб уводити плян і доцільність у нашу господарку людським матеріялом, та щоб людські доповнення спрямовували туди де їх треба, де їх місце і де жде на них праця.

Тому постійна пропаґанда користання з Порадні незвичайно важна. Учительство, головно вселюдних шкіл, повинно про це тямити та постійно пригадувати це дітям і батькам.

Дотепер говорив я про те, яких фахів, родів освіти і типів шкіл вимагає наша господарська дійсність. Переходжу до питання, як достроїти до господарських потреб навчання і виховання в існуючих школах.

Під навчанням розумітиму не цілість шкільних програм, тільки те, чого треба би доучувати при нинішніх програмах. Обєм і спосіб подавання матеріялу залежатимуть очевидно від типу школи та віку учнів. Вже у наймолодших треба будити зацікавлення людською працею напр. через оглядання фабрик і майстерень. Вони викликають подив і зацікавлення для техніки і дають розуміння людської праці, з якою родиться пошана для неї. Одно і друге дуже нам потрібне.

Зі старшими учнями вже і у вселюдній школі треба заводити розмови на тему праці, заробітку та прожитку, будити в них зацікавлення для господарських справ, зрозуміння механіки осподарського

*) За інформаціями можна звертатися також листовно на адресу: Рідна Школа, Порадня, Львів, вул. Сикстуська ч. 46.

життя та його найважніших законів. Дальше треба знайомити їх із нашими господарськими завданнями, та випливаючими з них зарібковими можливостями, розглядати з ними можливі життєві завдання учнів, вести розмови про доцільні і потрібні фахи, та як до них дістатися. Учеиик мусітиме знати, що він учиться не для свідоцтва, що і найкраще свідоцтво не поможе, якщо він не зуміє робити того, що треба, що кожний мусить створити собі самому варстат праці, що хто не зуміє цього зробити, той засуджений на безробіття й нужду.

У середніх школах треба би поглиблювати і поширювати ті відомості. Практично значило б це: навчання загальних основ національної економії, дальше відомостей про українське народне господарство, його найближчі завдання, доцільні способи їх реалізації і звязані з тим зарібкові можливості; пізнавання, які підприємства в нас налійні, які вимоги ставлять поодинокі з них до орґанізатора і закладового капіталу. Потрібні також відомості про можливі в нас способи орґанізації капіталів для продуктивних цілей, про вартість і можливості ощаджування, про спосіб збагачування, про те, чому ми бідніємо, якими дорогами втікає гріш від нас, скільки прокурюємо та пропиваємо.

Дальше треба знайомити учнів з основами калькуляції інтересів, рахунком рентовности підприємств, способами орґанізації збуту, з основними поняттями книговодства й іншими елементарними відомостями з торговлі, промислу й інтересів.

Для оживлення навчання і збільшення його практичної вартости можна б давати учням завдання, вишукувати торговельні, промислові, чи взагалі зарібкові можливості, в їх рідних сторонах, по змозі навіть у звязку з варстатом праці, чи взагалі матеріяльною базою їх батьків та рідні. Опісля переводити критику доцільности проєктів та калькуляцію намічених підприємств.

На господарські теми треба б давати як найбільше свобідних завдань.

При науці математики можна б узгляднити ширше переводження калькуляції, рахунку рентовности підприємств, та купецькі рахунки взагалі. Тим способом мала б молодь змогу самостійно перечислювати та оцінювати можливості заробітку, які трапляться в її житті.

Кромі того треба б давати молоді практичні завдання, що розвивали б у неї порадність, меткість та помисловість. Напримір, важне привчити учнів добувати самим, без якихнебудь вказівок зі школи, всякі потрібні відомості: хто виробляє, хто продає, хто купує, як вироблюється те, чи інше. Опісля ішли б звіти і критика доцільности вжитих заходів.

На подавання того всього треба б, на мою думку, завести окремий предмет „відомости народнього господарства" з 1—2 годинами тижнево, через 2—3 роки науки.

Цей новий предмет обіймав би на ділі три ґрупи відомостей: елєменти національної економії, господарську ґеоґрафію ЗУЗ, і енцикльопедію інтересів. Тою останньою збірною назвою означую загальні відомості з торговлі, промислу і промислового законодавства.

Тому, що господарським питанням треба би присьвятити більш уваги також при навчанні інших предметів, потрібне, щоб загал учительства зачав пильно цікавитися господарськими справами і доповнювати в тому напрямі свою освіту.

Час на господарське виховання і навчання молоді мусить найтися. Як є час і місце на речі нежиттєві, часто лиш умовної вартости, то мусить найтися й на те, що має запевнити господарську незалежність молоді і спільноті.

Вводити нові години, хочби навіть надобовязкові до існуючих програм навчання можна тільки за дозволом міністерства освіти. Воно, щоправда, пропаґує господарське виховання в школі, але хоче переводити його при інших предметах. Щоб це було можливе, треба, і повинно наперед усе вчительство засвоїти собі ґрунтовно господарську освіту. Це вимагає від-

повідної підготови й довшого часу, і це не скоро ласться здійснити. Тому треба добиватися дозволу на притягнення до цього спеціялістів, бодай переходово і призначення на те окремих годин.

Молодих людей, що закінчили вже шкільну освіту, можна б дошколювати дорогою відповідних безпосередних заочних курсів.

Так приблизно треба б, на мою думку, доповнювати знання і вміння, яке дають молоді наші нинішні загальноосвітні школи.

Ще важніше від навчання є **виховання.** Знаємо, що про успіх у житті людини, а головно про успіх у господарському житті, рішають не тільки знання й розум, але і особливіші прикмети характеру, як активність, меткість, підприємчивість, рішучість, дальше послідовність, роботящість, витривалість, словність, точність і солідність. В них усіх визначну ролю грає волевий чинник, у нас українців не дуже сильно розвинений. Мабуть тому і ті прикмети в нас не занадто часті. Людей непересічно здібних досить у нас, та ці здібності страшно часто марнуються через слабу волю. Лекше найти в нас людину здатну до одноразової самопожертви, як до дрібної, але постійної напруги.

Тому школення волі й виховання характерів уважаю справою незвичайної ваги, чи не важнішою від навчання. Про методику розвивання цих прикмет характеру не беруся говорити, це діло педагогів.

Дозволю собі тільки звернути увагу на велику вартість абстинентського руху, як союзника в боротьбі з чинниками, що ослаблюють волю. Впрочім ми зах. українці видаємо коло 300 мілібнів річно на тютюн і алькоголь. Достаточна причина, щоб школа цю заразу всіми силами поборювала і то не самими заборонами, а усвідомленням і найсильнішою зброю — насміхом і глумом.

Наш господарський недорозвій і його наслідки: нужда й безробіття примушують нас зосередити максімум сил до господарської розбудови. Вслід за тим питома вага господарських справ у нашому житті зростає і буде дальше зростати, постулят збагачування ставатиме щораз більше осередним питанням і збірного приватного життя.

Заходить небезпека, щоб це змагання до матеріяльного добробуту не стало домінуючим над усім іншим, себто, щоб добробут не став самоціллю, а матеріяльні користі, єдино ціненими. Це небезпека **зовсім реальна**, бо прояви такого світогляду вже досить у нас часті і не тільки в селянських низах, але і в інтеліґентської верхівки. Тому потрібна противага в виді сильно розвиненого суспільного інстинкту і відповідної світоглядової підбудови.

Суспільний інстинкт це той інстинкт, що спонукує людей єднатися для осягнення спільних цілей, що співділав у повставанні людських спільнот і нині заставляє одиниці тим спільнотам служити, це заразом найглибша основа моралі і національного почування.

У нас цей інстинкт доволі слабий. Ми дуже вразливі на все, що нас **може** між собою ріжнити, а мало чутливі на те, що **повинно** нас єднати. Спільно працювати не долюблюємо, добровільно підпорядковуватися своїм, ще менше. Інтерес спільноти: громадський, національний йде в нас позаду приватного, позаду особистих амбіцій, чи особистих хвилевих користей. І все те не лиш у темного Гуцула, але і в інтеліґентів з високою освітою.

У господарськім житті цей недорозвій суспільного інстинкту проявляється як недостача господарської солідарности з одного боку, а солідности з другого.

Перша з них є причиною, що клич „свій до свого" так поволі і поверховно приймається, що через кооперацію іде до тепер ледво 5% закупу нашого села.

Недостача солідности підриває довіря, кредит, гальнує розвій торговлі, а особливо гальмує розвій нашого ремесла.

Все те промовляє за тим, щоб у програму виховання нашої молоді покласти розвивання суспільного інстинкту, як одно з найважніших виховних завдань. Випрацювати методи цього виохвання це завдання психольоґів, я про те не беруся говорити.

Зате задержуся над потрібною світоглядовою підбудовою того виховання:

Находимося в дуже важкому положенні: територіяльно роздерті, внутрішно розсварені, відсталі культурно, слабі економічно.

Щоб піднестися, дігнати сусідів — що також не стоять на місці, потрібно велетенського вкладу праці, безмірної натуги, героїчних зусиль.

Здорове ядро нації скриває в собі надмір сил, одначе приспаних, розсіяних і звязаних лиш своїми приватними справами. Це наче потенціяльна енергія увязнена в матерії. Перемінити її в кінетичну, визволити ті сили, звернути в один напрям, запрягти до праці над підйомом нації, може лиш велика ідея, ідея так сильно звязана з життям, щоб дала йому новий зміст, розгонову силу та прискорювала його темпо і кермувала ділянням індівідуїв.

Що це можливе доказом сучасна Туреччина, Італія і Німеччина.

Наше теперішнє положення і наша сучасна психічна структура, передусім цей слабий суспільний інстинкт, вимагають, щоб такою начальною ідеєю стало служення нації як найвищий обовязок і найглибша внутрішна потреба.

Основою для цього повинно стати добровільне підчинення одиниці інтересам спільноти-нації, випливаюче з інтензивного відчування орґанічного звязку з нею.

Переоцінка нинішних наших життєвих вартостей, творення нового життєвого стилю стає і в нас твердою конечністю. **На місце нинішної переваги матеріяльних вартостей мусять зрости в ціні ідеальні вартости;** на місце надмірної пошани для морґів, посади, грошей і погоні виключно за ними мусять прийти **культ суспільної пожиточности, заслуги, культ самої праці,** як чинника, що творить силу і могучість нації. На місце нинішного постійного питання, „що я з того буду мати?“ мусить прийти інше: **„Що я можу дати спільноті ?“**

Таке світовідчування буде не тільки противагою проти кріпшаючого у нас грубого утілітаризму, воно може зробити більше: розбудити нові, нині приспані в нас сили і прискорити в десятеро темпо нашого зросту. Прищіплення його своїм учням повинно бути одним з важніших завдань нашої школи.

С. Гайдучок.

ВПЛИВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ НА ВДАЧУ НАШОЇ МОЛОДІ.

Покінчилася третя шкільна година. Вийшли учні з кляс одної з наших середніх шкіл. А містилася вона на третьому поверсі в будинку, що нагадував понурі, середньовічні каземати.

Бодьо вже почав рух. Разом із Джеком стали вганяти по коридорі, а дальше згуртували гру в жандармів і розбійників. Забули навіть про друге снідання. Ба що більше, забули про шкільний розпорядок: „По коридорі не вільно бігати!“ Один з менше звинних утікав і не виминув професора. Попав головою професорові в груди. Зник між пятьма сотками учнів, заки його пізнали.

Розпука обгортала дижурних учителів. Не можбуло зарадити тій біганині. Рідко помагала приявність самого директора на перерві. — Та чи могли що іншого робити ці одинацятьлітні хлопці, що на годинах були навіть дуже чемні? Наші упімнення не помагали. Вони самі себе не розуміли. В їх душі лежало щось, що не давало їм спокою. Гнало їх до руху. В них лежав той сам гін до руху, який вони мали тоді, коли ще в колисці підносили голову. Той сам гін, який казав їм бігати за мамою довкруги стола та тішитися, якщо маму зловили. А тепер розвивався новий гін, гін ловецтва, боротьби й наслідування. Це були несвідомі рухові вправи тіла, що ними вони кріпили тіло, розвивали його. Несвідомі, бо помічуємо їх у всіх здорових дітей, на всій землі.

То ж не диво, що старинні Греки, що приглядалися явищам природи, також призадумувалися на тими справами. Від них до нас прийшли свідомо зложені рухи тіла, що ними старалися дальше те тіло розвивати. Бо коли їх державні мужі Лікург у Спарті (880 до Хр.),

Сольон в Атенах (594 до Хр.), нормували законами фізичне виховання громадян, то вони безумовно числилися з впливом руханки на вдачу людини. Вони ж визначили собі ясну ціль, яку хотіли здобути при помочі тілесних вправ: це мали бути в Спарті вояк і мати Спартанка, в Атенах „кальокаґатія" — (німецькі учені розуміють під цим сучасне джентельменство). Здавали собі вповні справу з ваги рухових вправ і їх великі мужі. Платон кликав у 5-тій книзі свого твору „Держава": „Допустіть жіноцтво до вправ!" Вимагав рівномірного виховання тіла й духа. Арістотель виступав проти односторонного виховання тільки тіла. Але виступав проти заводового атлетизму. Нині гідне вваги те, що закон Сольона заборонював невільникам рухові вправи.

З розмислом пригадав я давних Греків. Про них ми призабули й думаємо, що XIX. і XX. вік, сучасна культура в фізичному вихованні Бог —зна що нового принесли. Ми ж бачимо, що не тільки школа, але передусім громадські діячі (Ян, Тирш, Боберський у нас, та чужі учені Lagrange, Tissot, Spitzy, Schmidt і т. д.) накликають, щоб дбати про тілесні вправи. Навіть держави взялися нормувати ту ділянку, (у нас, у Німеччині, Совітах, Франції і т. д.). Нема ні одної европейської держави, де над тілесним вихованням не застановлялися б поважно й на нього не впливали, маючи на оці інтереси громади й держави. Велика сила громадського й державного гроша йде на те, щоб тілесне виховання поширити на всіх громадян. Уможливити всім шарам громадянства його розвивати. Що за причина в цьому? Чи рухові вправи мають на ціли виплекати тільки тілесні вартості? — Сягнім до Арістотеля. Він признає руховим вправам не тільки обовязок дбати про сильне й гарне тіло та зробити його відпорним на воєнні труди, але рухові вправи мають також скріпити духа й надати йому енергії і свіжости й гарту. Платон каже, що гармонійне виховання тіла й духа дасть розвагу та відвагу.

І під сучасну хвилю шукають люди тих духових прикмет, які рухові вправи повинні дати людині — суспільству. Німці говорять ось що: „Die sinnvoll betrie-

benen Leibesübungen haben diejenigen Eigenschaften zu entwickeln, auf die der Nationalsozialismus ganz besonderen Wert legt: Sinn für Zucht, Ordnung und Unterordnung, Gemeinschaftsgeist, Mut, Entschlossenheit, rasche Entschlusskraft, Härte und Opfergeist.[1])

У Совітах фізичне виховання має дати „оборонця революційних досягнень", чи пак „жовніра революції". Навіть вимоги їх фізичної справности наставлені пляново на виховання доброго вояка.

А якжеж тут? — Про це виразно говорить „Program nauki w gimnazjach państwowych z polskim j. n." кладом М. С. Р. і О.: „Wychowanie fizyczne młodzieży powinno oprzeć się na pierwiastkach tkwiących w ideologii spartańskiej, a więc mieć na celu urabianie mocnego charakteru, fizycznego i moralnego hartu, oraz naturalnej opdorności na przeciwieństwa i ujemne przejawy życiowe" а дальше „kształcenie dzielności duchowej przez wyrabianie woli, odwagi, cierpliwości i umiejętności panowania nad sobą, wdrażanie do karnosci i porządku; przygotowanie do szlachetnego współzawodnictwa, wyrabianie uczuć społecznych i obywatelskich". Ці три приклади ілюструють нам наглядно, що хотять осягнути при помочі рухових вправ поодинокі держави.

Що ж ми хочемо осягнути і чи дійсно можемо осягнути якісь додатні духові прикмети в нашої молоді? Чи можемо вплинути на її вдачу? — Заки застановимося над впливом поодиноких засобів руханкового виховання, наведу один із закликів проф. Боберського до нашої суспільности в 1908. р.: „Ми є міцніші, як нам здається. Ми маємо сили в собі, але забуваємо, що вони в нас укриті. Нам брак переконання, що наші сили розвинуться, коли будемо їх напружувати, вправляти. Тут у пригоді нам рухові вправи. Горнуться люди до рухових вправ, приходять слабосильні і незручні. Руховими вправами простують поставу, скріпляють цілий срґанізм, роблять лице свіжим, а око ясним. Несміливі, що кріпилися постійно руховими вправами, зачали вправляти якийсь змаг, віднайшли свої сили, набрали відваги, набрали завзяття й витривалости в напрузі.

---

[1]) гл. Leibesübungen und körperliche Erziehung, Heft 19 за 1933 р ст. 431. Наклад Weidmannsche Buchhandlung — Berlin.

Через розумні й постійні вправи набувають багато сил, що переходять часто їх надії. Вони перевисшають силою лінивих і вигідних. Вони пізнають, що в використанні часу лежить їх перемога над іншими, що цей час марно стратили. Всі переконуються, що можуть зробити більше, як їм здавалося, що можуть поконати всі перешкоди. Школа тіла виховує заразом духа. Дух учиться тут від тіла й переконується наглядно, що правильна робота, постійна напруга, нестружена вправа доводять до незвичайних осягів, до перемоги над суперником. Будиться сильна віра в будуче, бо воно залежить тільки від самостійности, витривалости й енергії. Дух видить, що тільки той доходить до значіння і здобуває собі місце на переді, хто сам напружується і самостійно силується, щоб вибитись на перше місце.

Навчімся в руханкових товариствах розвивати наші сили, стати витривалими й завзятими, лучити слабі одиниці в одну, сильну громаду. Витривалість, завзяття й злука потрібні нам у суспільному житті!" — Дальше стверджує він, що фізичне виховання це засіб виховати громадянські чесноти. Руханка не є сама для себе ціллю. Руханка це засіб до виховання найкращих громадян, що в роботі й забаві, в мирі й на війні зуміють гідно заступити свій нарід. Вона вчить слухати і приказувати. Виховує в молоді організаційний змисл, призвичаює до поділу праці, до відвічальности, совісности й точности, до опанування роботи правильною напругою, до віри у власні сили. Вчить забувати про себе самого та змагати до спільної мети. — Чи не покривається воно з тими цілями, які щойно недавно поклали собі поодинокі керманичі фізичного виховання? А може Боберський перецінював цей вплив рухових вправ на людську вдачу? М. Грушевський каже: „Гімнастичні Товариства Січі й Соколи розбудили інстинкти організації і солідарности". (Ілюстр. Україна, 1921. стор. 509).

Тому пригляньмося ближче самому тіловихованню, поки станемо говорити про вплив поодиноких його ділянок на вдачу. Користується воно[1]) ось такими ді-

[1]) Боберський уживає слова „руханка" на всі ділянки тіловиховання.

лянками: впоряд, прорух, приладівка, легкий змаг, тяжкий змаг, японська дужанка, боротьба на кулаки, шерм, мандрівництво, гірняцтво (альпінізм), машиновий змаг, спортові змаги — літні, зимові, а далі таборування, переняте частинно від пласту, частинно від війська. Вже така кількість ділянок тіловиховання каже нам, що не всі вони є рівновартні, що вони мусять себе доповнювати, щоб доцільно та вповні додатньо впливати на вдачу нашої молоді. — До цього виховник мусить здавати собі справу, яка та вдача й під впливом чого вона формувалася. Бо знаємо, що на цій вдачі затяжіли географічний простір, на якому живе наш нарід, клімат, перехрещування ріжних антропольогічних типів, історичні події та переживання цілих століть, спосіб життя, дідичність прикмет батьків, звичаї народу, інфекційні недуги, що бушували серед народу, рід відживлювання, окруження. Вже з цього видно, що лише з того самого народу виховник буде знати вдачу молоді й зуміє при помочі руханкових вправ додатньо впливати на неї, щоб успіх праці був найкорисніший. Він зуміє найдоцільніше підшукувати виховні засоби з поодиноких ділянок руханки. — І тут уже не можна заперечити, що навчання впоряду дуже важна у нас ділянка в вихованні нашої молоді. Важніша чим у вихованні чеської, чи німецької молоді. Впоряд затирає ріжницю суспільних станів, учить порядку й підпорядкування приказові. Самолюбство і самоволю треба відложити на бік. Вчимося терпеливости. Одиниці стають частинками цілости. А збірні вправи при прорусі, чи на прилюдних виступах, це дуже важний виховний чинник у житті нашої молоді. Вони примушують одиницю виконувати ті рухи, разом із іншими. Бо тільки тоді має одиниця в тій масі вартість, якщо її рухи такі самі, як других. Це ділає на душу й розвиває почуття спільного й однонапрямного поступування, та виховує солідарність у праці. Індивідуалізм у спільних справах мститься, бо тут виринає потреба послуху в загальному інтересі. Вплив загалу **дисциплінує одиницю**. Це стверджує вже в 1905 р. Др. І. Копач у своїй промові на сокільському пописі у Львові. А він каже: „Зачну від того другого моменту, від любови до громадського

ладу й порядку. Я питаюся, чи поза спільною гімнастикою (хіба може ще кромі хорального співу) є ще якесь заняття, в котрім поодинокі учасники з такою видимою втіхою напружували б усі свої сили в однім напрямі, щоб цілість вийшла як найскладніше? З дивною легкістю зрікаються тут усі одиниці всяких своїх особистих привичок й забаганок на користь загалу й то зрікаються не задля чогось іншого, тільки виключно задля тої радости, яку дає їм почуття загальної гармонії в цілості. І тому хто знає, що всяка визначна суспільна робота тільки можлива щойно при такій громадській гармонії, головно в нинішніх часах, коли люди числяться не тільки з днями й годинами, але навіть і з дрібними хвилинами, той повне не буде собі легковажити ані тієї точности, ані того дострою, яких вимагає від своїх учасників спільна руханка. Бо тільки спільними і вповні достроєними силами можна в громадській роботі осягнути визначні доцільні й суцільні висліди".

Так говорить про вплив збірних вправ визначний обсерватор суспільного життя.

Друга ділянка тіловиховання, що має свою важну ролю, це приладівка. Не моргнувши оком, привикає юнак зносити мужно біль при зударі з приладом, прикру напругу при виконанні вправи. Вивчити вправу й набути зручности, почуття сили і певности, що „ось я до цього доріс і це виконаю!" — це його завдання. А коли приходиться виконати нову вправу, треба побороти в себе страх перед небезпекою, страх перед невдачею. Так розвивається відвага, ця така важна прикмета в житті людини. Не набере її ні в бігу, ні при меті кулею. Тут буває раз головою в низ, то знову опертий на вузькій рівноважній підставі. Притомно й без страху мусить рішатися на зручний зіскок, чи перехоп рук, а то силою волі двигнутися вверх. Силу волі мусить викресати з самих глибин душі. Нам байдуже, чи це прилад шведський, чи німецький, чи це долівкові вправи, або скок з відбивні вводу. Річ у тому, щоб здоровий юнак не боявся стануги стрімголов і зробити переворот. Він мусить доказати, що поборов той страх, який покутує в ньому ще від того часу, ко-

ли рідна мама вмовила в нього, що небезпека на те, щоб її оминати, а не боротися з нею. Бо чи одинокий страх у нашої молоді? Чи вона під впливом батьків не має страху перед фізичною напругою, перед працею? Вона багата в крилаті слова, а її загал не спробував своїх сил і гарту тіла та духа в вакаційних таборах. Бо не десятки, але тисячки повинно випробувати свою тілесну та духову вартість у таборовому житті. І тут переходимо до таборів і їх впливу на вдачу.

Уже Спартанам табори для виховання молоді придалися. Не тільки для тілесного виховання, але й духсвого. Та не винна в цьому випадкові наша молодь. Молодь наслідує старших... То ж влучно запитує Др. І. Копач, „Де ж у нас ті батьки, що своїм твердим словом і власним твердим приміром показують своїм і чужим дітям, як збирати й гартувати свої сили?“ Я додам, що ми призабули навіть про світлі приклади нашої давнини, а поручали молоді самовиховання. А пречінь каже Д. Козицький: „Примітивне життя серед природи, що манить молодь своєю романтикою, боротьбою із злими силами природи та перемаганням багатьох перешкод, виховує енергійні, завзяті характери, що обіцяють успіх у тяжкому життєвому бою“.... „там пізнається відношення одиниці до громади, громадянина до держави... всесторонно скріпляється: тіло й дух, воля й характер“. (Д. Козицький: „Як таборувати?“ Прага 1934).

Те саме можемо сказати про збірне мандрівництво, тільки в обох випадках треба вимагати рік-річно і зміни місця, і зміни напряму мандрівки. При цьому зазначу, що користі з табору й збірного мандрівництва будуть тільки тоді вповні додатні, коли буде старший, розумний провідник. Брак таких провідників дошкульно відчуває якраз молодь.

У вихованні нашої молоді мусимо положити вагу й на зимові змаги, а передусім на лещетарство, що дає боротьбу з самим собою, гарт тіла й духа, відвагу, зарадність, скріплення волі — видержати, а не датися природі. Самозрозуміле, що велику вагу треба положити на зорганізування збірних мандрівок, а не, як це

в нас завелося, пускатися одинцем в наприхапці зліплених гуртках.

Розглядаючи вартість плавання, жалую, що при так великому багацтві вод і такій дешевості плекання цього змагу, як також спорідненого з ним веслування, за мало доцінюємо вартість плавання і за мало вихісновуємо його для виховання молоді. Вже самий вплив зимної води увідпорнює не тільки тіло, але також нерви. Призвичаює молодь до гарту, а відвагу й силу волі вироблюють водні змаги більш, чим другі. Занедбані цілковито в нас штучні скоки в воду треба конче розвинути, бо вони придатні для машинового змагу. Колись у нас люблені шерм і боротьба на кулаки, цінні з огляду на боєвий гін, розвивають волю й відвагу одиниці. Вони розвивають боєвий інстинкт нарівні з японською дужанкою, розвивають бистроту орієнтації, відвагу, гарт духа, байдужність на біль. Доцільно вжити їх при вихованні молоді — це незвичайно важний постулят.

Малодоступна нашій міській молоді їзда на коні може стати при відповідному доборі веріхвця додатнім засобом виховання відваги в нашої сільської молоді. Зате міська молодь повинна запізнатися з машиновим змагом, що вимагає незвичайної праці нервового устрою. Його вже зранку треба вишколити при помочі відповідно дібраних других ділянок руханки.

Ділянка забав і рухових гор грає важну ролю в житті молоді. Вона має своє психольоґічне обоснування в маніпуляційнім гоні, боєвім та ловецькім. Від найпростіших забав розвинулися народні гри й забави в такі змагові гри як: гілка, копаний мяч, відбиванка й т. д. В них виробляється такі прикмети як: відвага, товариськість, карність, солідарність. І тут мають велику вагу дружинові гри, що дають, по словам Бобер·ського, не тільки рух, сміх і завзяття, але кожний член дружини учиться підпорядкувати себе інтересові своєї дружини. Мусить зректися власної приємности, власного „я“ в користь дружини, бо це наказує добро дружини, цебто її виграна. Тут входить у гру добровільне підпорядкування правилам гри. У гру входить також підпорядкування рішенням судді, що веде гру. Це

все в мініятюрі, як бачимо, мала суспільність. Юнак здає собі сам справу з цього, що від нього залежний частинно успіх дружини. У нього повстає почуття суспільної дисципліни.

Як можна було помітити, то у всіх ділянках тілесних вправ, за виїмком впоряду і збірного проруху, являється чинник змагу — чи то з власним я, коли я себе самого мушу перемогти, щоб на мандрівці дійти до мети, чи з природою, коли пливу й хвиля не дає мені відітхнути, або з другими, як це є при дужанках, чи грах. Цей чинник змагу, конкуренції важний, як виховний чинник для нашої молоді. І тут відразу мусимо його відділити різко від змагу публичних видовищ, що нині так дуже поширився. Цей змаг видовищ, що став грати так поважну ролю в житті суспільности, а який нам уповні пригадує заводовий атлєтизм у старині, що перед ним остерігав уже Плятон — цей змаг відриває молодь від життєвої дійсности, а також тисячі людей, що йому тільки приглядаються, а самі чинно змагу не плекають. На жаль, треба ствердити, що це явище й у нас уже замітне, як суспільна недуга. Саме змаг публичних видовищ (часом потрібний як пропаґанда) звихнув поняття доцільности рухових вправ і минувся з ціллю.

Ми познайомилися в головних рисах із впливом поодиноких, нам доступних ділянок тіловиховання і мусимо тепер поглянути, як мається в нас справа на цьому полі. Сама молодь дала була давніше відповідь на анкету проф. Калиновича. Виходить, що вона руханки (треба розуміти впоряд, прорух і приладівка) не любить. Вправляє це, що їй приємне. Як виказує нам зібраний матеріял по руханкових і спортових товариствах, то й не дуже серед неї популярні й другі ділянки тіловиховання. На півтора тисячки студентів високих шкіл ледви одна третина по матурі займається плеканням рухових вправ, (узгляднено навіть однобічне плекання). Вони покінчили рухові вправи разом із середньою школою. А на селі? Там перестає займатися навіть життям руханкового товариства, коли стає парубочити. Не дивниця. Не має прикладу батьків, а то стрічається з насмішками з їхнього боку. І це тоді,

коли в Німеччині студент не може перейти на 4-тий семерстр студій, якщо не викажеться, що ходив правильно через три семестри (півтора року) на вправи. У нас навіть багато говориться і пишеться про тіловихування, але забувають слова Боберського: „Про хініну, як лікарство, не треба говорити, її треба заживати. Так само й про вправи тіла за мало говорити, їх треба вправляти". А в ділянці плекання фізичного виховання ми так далеко зайшли, що призабули досвід нашої історії. Др. Ст. Рудницький ствердив, що хвилі фізичної тугости се найгарніші хвилі в історії нашого народа. З неї докладно знаємо, що тоді ми щось у світі значили, коли міг князь говорити: „А Куряни славні в мене: все під трубами сповите, під шоломами пещене і годоване кінцем копія, всі дороги перебули, яруги всі їм знані". З життя Святослава Ігоревича можемо зачерпнути своєрідний спартанізм, а з життя Володимира Мономаха приклад відваги, гарту духа й тіла. З нашої історії можемо зачерпнути також засоби, якими виховувалася колишня наша молодь, що тугістю й силою тіла та духа до нині нам імпонує.

Кінчаючи цей розгляд, прошу зібраних призадуматися над ним, передискутувати кинені гадки, а після застанови приняти відповідні резолюції.

Ярослав Кузьмів.

НАПРЯМНІ НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ.

(У скороченні).

Національне виховання звичайно виводять з тих заложень, що на них спираються різні напрямки суспільного виховання. В тому розумінні національне виховання це, не вдаючися в докладність дефініцій, виховання для потреб нації. Одначе таке окреслення з погляду практики не вистарчає. Воно за широке. Тому в новітніх часах більше признання добуває собі напрямок, званий п. н. педагогіки культури. Під терміном „культура" треба розуміти не готові вже витворені культурні вартості, але скоріш **духовий процес,** що саме раз-у-раз проходить на підкладі витворених уже культурних вартостей таких як: звичаї, мораль, релігія, мистецтво, наука, мова, господарські вартості, література, тощо. До того ж кожну з культурних вартостей треба розуміти не як готовий факт, тільки як безупинний процес. Завданням виховання буде: ввести дитину в світ культурних вартостей. Тоді те виховання стане культурою одиниці. Одначе культурні вартості (в розумінні безупинного процесу) не є ніколи закінчені, тому й у відношенні до одиниці завдання виховання ніколи не може бути вповні закінчене, подібно як у відношенні до народу ніколи не може бути закінчене завдання культури.

1. Якщо так, то виховання (як безупинний духовий процес), щоб осягнути свою мету, мусить мати на ввазі такі етапи, по яких треба повести дитину: а) дати дитині можність розуміти й користуватися готовими культурними добрами, що їх витворили попередні покоління, — але заразом б) розвивати дитину так, щоб вона не тільки могла користуватися готовими вже культур-

ними добрами, але й на їх підставі творити нові. Тому вихвання це безупинне реалізування культурних вартостей у молодих одиниць, щоб вони були не тільки сприймачами, але і в майбутньому творцями більше вдосконалених, а то й нових культурних вартостей.

2. Виховання має вможливити дитині стати творчим учасником культури. Якої? Не існує сьогодні одна загальнолюдська культура. Дитина приходить на світ, живе, росте, виховується, працює і творить не в якійсь загальності, що їй на ймення людство, тільки в вужчій ґрупі, що саме передає їй такий засіб культури, який рішає про її приналежність саме до тієї, не іншої ґрупи. Такою ґрупою вищого ряду являється нація. Вона, в віднесенні до молодого покоління, є безпосереднім і найближчим носієм культури і то однаково культури тієї ґрупи, що їй на ймення нація, як теж (хоч тільки посередньо) загальнолюдської, в нашому випадку: евроамериканської, спертої в своїх основах на клясичній греко-латинській культурі. Підготовляючи молоде покоління до творчої праці в житті власного народу, підготовляє його заразом теж і до творчої співпраці в культурному житті людства. Одначе якась загальна культура не існує ін абстрактно поза нацією. Вона саме й є в тих народах, що творять людство, в їхньому культурному дорібкові. Тільки і тільки почерез свій нарід одиниця може брати участь у загальнолюдському житті. Якщо так, то кожне правдиве і повне виховання не може не бути національне.

3. Звідси вже й випливає окреслення основного дання, то вони будуть такі:

у тому, щоб молоде покоління ввести і приноровлювати до **творчої** участи в його національній культурі. Це загально. Але ж, якщо питати про подрібні вже завдання, то вони будуть такі:

а) будити і безупину скріплювати національну свідомість,

б) єднати всі шари народу довкруги його спільних національних ідеалів,

в) будити й розвивати ґеній народу в ділянці думки і збірного зусилля.

Щоб це осягнути, треба:

г) розвивати, скріплювати, ублагороднювати добрі сторони збірної національної вдачі, натомісць небажані усувати, або бодай ослаблювати.

Коли усвідомимо собі, що йде тут про витворення нового типу людини, — типу, що вивінуваний у максімум побажаних, корисних (фізичних і психічних) прикмет, людини, що кормиться дорібком минулих поколінь, що свідома свойого духового звязку з ними, людини, що творчим зусиллям помножує й поглиблює національну культуру і вносить її цінності у всесвітню культурну скарбницю, — тоді буде ясно, що **національне виховання** у своїй найглибшій суті — **це творення і безупинне досконалення нації.**

4. Ясне, що реалізація такого величнього завдання вимагає: а) відповідних підготовних праць і б) передуманих, ясно оформлених і до структури збірної психіки народу достосованих засобів.

Щоб виховні впливи не були доривочні, треба доконче і можливо докладно та всебічно пізнати умовини життя народу, притаманні йому риси, його минуле і передбачити шляхи розвитку на майбутнє. Зокрема треба пізнати душу української дитини, бо тільки тоді можна доцільно на неї впливати. Треба основно знати теж суспільність, де дитина живе, пізнати її довкілля. Коли не знатимемо себе самих та не матимемо основної науки про себе самих, то годі буде думати про удачність національного виховання. І тут слово за нашою історією, географією, мистецтвом, літературою, економією, статистикою, психольогією, фільософією.

На менше важна справа: програма. Тільки основна наука про нас самих дозволить поділити й оцінити світ наших культурних вартостей і вибрати з них те, що найбільш необхідне, що найбільш вартісне і виховне. Бо виховну вартість мають тільки такі культурні добра, які 1) рішать про приналежність одиниці до того саме, а не іншого народу, 2) які забезпечать дальший розвиток національної культури. А ці безспірні вартості це: рідна мова, господарка і сучасне життя нації в умовинах, витворених природою, частинно працею людини та іншими впливами.

Очевидно — все те може дати найкорисніше виховна установа, що діє пляномірно, тобто школа, але тільки під умовою, що вона: 1) дає добірний, всебічний вибір національних культурних вартостей, 2) що вже своїм духом ділає в тому напрямку, 3) що спосіб впроваджування в культурні добра (методи виховання й навчання пристосує до психіки дитини й потреб народу і 3) що вчитель є тієї самої національности, що дитина. Як довго таких шкіл немає, так довго весь тягар національного виховання спадає на позашкільні, може навіть ще могутніші ніж школа, чинники виховання — під умовою, що вони будуть відповідно і доцільно зорґанізовані та використані. Ці чинники це: **дім, церква, народні установи, преса, книжка, театр —** коротко: ціле довкілля. Одначе вони мусять бути пронизані й насичені виховними впливами в національному дусі, мусять із собою співділати, мусять постійно і самі про це тямити і кругом себе поширювавтви думку, що виховання — це безмірно важна справа, що це складний процес, що він триває ціле життя — і ніколи не закінчується на самій школі! Тому в тім процесі почесне і важне місце займе самовиховання.

О. Юліян Дзерович.

ХРИСТІЯНСЬКЕ РЕЛІҐІЙНО-МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДІ.*

(У скороченні).

Батько революційної педаґоґіки Жан Жак Руссо кинув клич: Геть з якимнебудь авторитетом; треба дати необмежену свободу дитині! „Розказувати“ і „слухати“ — ці терміни треба викинути. Людину неволять непотрібно. Тому його Еміль сам виховується й шукає релігії — те саме в відношенні до держави. Руссо каже: „Робіть якраз противне до цього, що було досі, а все потрапите на влучне“. Це стало кличем „революційної педаґоґіки“, якої представниками були: Естеррейх, Каверав, Еллєн Кей, ґр. Толстой і пр. Еллєн Кей каже, що на цьому полі повинна революція в педаґоґіці знести все кромі Русса, Спенсера й Монтена. Батьки повинні зрозуміти, що діти мають мати передусім свободу. Четверта заповідь каже батьків слухати й шанувати. Так стали прти себе два поняття: автономії й гетерономії. Але ж діти не мають ані знання, ані досвіду, тому їх таки треба вести радою і приказом. Е. Кей радить завести управу дітей і завести новий тип семінарій з індивідуальним вихованням. Вона називає своє виховання „сном школи будучности“. Одначе нині не треба доказувати, що автономія дітей є безосновна, а натомість авторитет конечний. Природі не можна вповні потурати, а треба її в людині ублагороднювати і викрінювати зло. Безавторитетна ситема не годиться з самим поняттям виховання. **Українську дитину виховує найкраще Христова віра й релігія** — бо:

---

*) Нива. Рік XXX. Листопад 1935. ч. 11, стор. 369—378.

1) Ми, батьки, є християни і рішаємо про виховання наших дітей. Брак виховання в батьківській вірі принесло Великій Україні духову руїну.

2) Християнське виховання найбільше відповідає вдачі й характерові нашго народу. Церква охоронює від зіпсуття й денаціоналізації. І єрархічний устрій нашої Церкви навчив слухати авторитету. Священики-виховники поклали для народу окремі заслуги (Шашкевич, Устіянович, Качала і ін.).

3) Тільки християнське виховання, оперте на етиці, може будувати характери, що служитимуть Батьківщині.

4) Християнізм це єдина релігія, що дає правдиве поняття про Бога. Ферстер каже, що він ясно застерігається проти виховання, опертого на самій моралі. Діти мусять мати передусім релігійне виховання.

5) Християнізм дає повний **морально-життєвий світогляд**. Вказує на Божу волю як санкцію моральности, на свободу волі і відвічальність за вчинки, визнає ідею безсмертности.

6) **Християнська мораль є найзвершеніша, універсальна що до часу й місця.** Вона підносить високо гідність одиниці . Християнізм, як виховний чинник, грає велику ролю. Він домагається **чину волі, розуму й серця,** чистої інтенції й спонуки.

7) Своєю всесторонністю християнізм лагодить національну виключність і тісний шовінізм та має дивну здібність пристосуватися до кожного народу.

8) Християнство це демократична наука. Ніхто не сміє бути виключений від Христової науки — не так як хотіло аристократичне Горацівське: „Оді профанум фульгус ет арцео".

9) Ні одна з педагогічних систем не узгляднює так усіх сил душі й тіла, як християнська система. Вона вдоволяє найглибші бажання й аспірації духа. Напрямні, факти, християнські ідеї вже самі собою становлять предмет, який образує ум, відповідний до кожного умового рівня. Свідчать про те „Академічні Вечорі", що порушили велику скількість тем під призмою християнської ідеольогії.

10) Християнізм кладе велику вагу на образування волі й характеру, бо каже досконалити себе і **зближатися** до подібности з Богом. Христос своїми трудами і працею і умом і волею дав образ ідеальної особовости. Ніхто з мужів світа не виказав такого самоопанування, як Христос. Це чоловік, якому найгірші вороги не могли закинути гріха. Він хоче на землі Боже царство заложити навіки! Характеризують Його талант і відвага в Його месіянській діяльності. Серед мук і страстей Він не нарікає і мужно сповняє приказ Небесного Отця. Направду Христос це ідеал...

11) Ніодна система не має таких виховних засобів, як молитва, сповідь, св. Причастя, Богослужба, що образують духа, ум, і волю. Це стверджують (Payot) Пайо і Ферстер. Сповіддю рятує Церква людські душі вже майже 2.000 літ. Треба запротестувати проти Фрайдівської психоаналізи, що шукає психічних забурень в панеротизмі і пансексуалізмі. Християнський світогляд осуджує рішуче всяке полове рознуздання. Сповідь рятує від морального й фізичного скарловатіння.

Тому всі, кому залежить на щасті української молоді, повинні спомагати школи і вчителів у їх праці.

Резолюція: Перший український всенаціональний Педагогічний Конґрес уважає виховання української молоді після засад християнської релігії за єдино доцільне.

Резолюцію ухвалено однодушно всіми голосами.

Володимир Кузьмович.

УКРАЇНСЬКА ШКІЛЬНА ПОЛІТИКА.

(У скороченні).

Шкільна політика має реалізувати високі ідеї. Завданням української шкільної політики є реалізувати українські виховні ідеї в умовинах, у яких живе український нарід. Аналізуючи ці умовини, звернемо ввагу лише на ту дійсність, у якій живе український нарід у Польщі.

Яка це дійсність? 1) Сьогодні аполітичного — адержавного життя нема. В початках XX. ст. можна було говорити про наукові підстави педагогіки (експер.. психольогія, фільософія й соціольогія) — політика не мала вступу до школи. Сьогодні, після змагань до автаркії й закріплення в більшості авторитарного держ. устрою, прийшла черга на автаркію виховну. Замісць колишньої одностайної школи маємо ріжні школи. 2) Політика сьогоднішньої держави тотальної, чи зближеної до тоальної, вимагає, щоб усі громадяни признавали один спільний зуніформований світогляд, а саме той, що відповідає ідеольогії цієї держави. І тому тотальна держава хоче обхопити цілу людину, без решти. Тут виховання емоціональне — ідеольогія держави не може підлягати ані критиці, ані аналізі (Італія: культ народу, держави і культ особи; **Совіти:** політичний і сусп. авторитет: Маркс—Лєнін—Сталін; **Німеччина:** ідеал націонал-соціялістичної держави). 3) Польська держава наближується до типу тотальної авторитарної держави, хоч ані внутрішньо-політично, ані устроєво ще вповні ідеалу такої держави не осягнула. Головна виховна думка: перевиховати в напрямі вироблення почуття державної солідарности та одиничної відповідальности за долю держави і в напрямі

жертвенної служби державі (мін. Єнджеєвіч). Це ідеал par excellence політичний.

В такій дійсності мусить український нарід змагатися за свої ідеали, та власних політичних доктрин у школі він реалізувати не може, як нація бездержавна. Але ідею — так! Це ідея національна, ідея почування звязку з власним народом, ідея української культурної й духової соборности, української національної єдности. В реалізації цього перший постулят: українська школа й український учитель для української дитини! Тому українська політика мусить дати українській педагогіці відповідь: чи в сучасній історичній ситуації українського народу можна національні ідеали цього народу й його культурну творчість, оперту на цих ідеалах, погодити з істнуванням польської державности на тутешній території. Засаднича вимога педагогіки каже, що раціональне виховання української млоді без ідеалів української культурної соборности й національної єдности не можливе. А ця є ствердженням паралєлізму поміж українською виховною системою й українською національною політикою. Тому наростає для української політики проблєма: найти компроміс поміж польською державністю й українськими природними національними стремліннями.

II. Засадниче „або" для польської державної політики супроти українців.

На жаль, труднощі аж надто очевидні. Колізія потягнула навіть жертву (дир. Іван Бабій). Колізія між державним постулятом і українським національним почуванням. Не помогла льояльність щодо державних свят, ані не дала розвязки польська державно-політична і педагогічна думка. У тому сліпа вулиця. і lex Grabski і багато інших справ, як дошкільне й позашкільне виховання, доповняюча освіта, поборювання анальфабетизму, „Пласт", навчання дома, громадська праця вчителя і т. д. Це сформулував Бохенський Олександер: Musimy się zdecydować: albo samo istnienie Ukraińców uważamy za zdradę stanu, albo żądanie au-

tonomii może się mieścić w programie lojalnego obywatela. („Słowo" з 23. IV. 1932. Na zakręcie sprawy ukraińskiej). Українську історію треба приняти такою, як вона справді є — нічого викидати, ані промовчувати не можна.

Постулят „державного виховання" супроти українців сформулували міністр Червінський і Януш Єнджеєвич: „Держава є найвищим спільним добром для всіх її громадян" (Державне виховання, „Зромб" ч. 3). Д-р Здроєвський Евген у статті „Питання держ. виховання непольскої молоді" („Зромб" ч. 15) пише, що „треба зрівноважити елєменти національної культури з елєментами польської культурної спільноти — для зичливої співпраці громадян". Він виступає проти навчання історії й ґеоґрафії в непольських школах у польській мові і домагається в тих школах рідного вчителя для непольської мови.

III. „Державне виховання" і шкільна практика.

Ця справа не була ніколи всебічно передискутована. Практика державного виховання була наказана. Наслідком нищення української школи наступила в цій проблємі атрофія. Тому українська шкільна політика мусить видвигнути свої тези у справах державного виховання, але в згоді з українською національною політикою і мусить шукати розвязки.

IV. Утраквізм і lex Grabski.

Цей закон не видержав проби життя. Українське громадянство утраквізму не прийме! бо утраквізм є засобом денаціоналізації. Українська громадська освітня праця мусить добитися права громадянства. Але шкільної молоді не вільно втягати в політику і в революційний нелєґальний рух. Молодь треба відгородити муром від посторонніх впливів. Зокрема треба громадянству заопікуватися студіюючою молоддю і допомогти їй у здобутті праці і створити нові варстати праці.

V. Шкільна реформа.

Селянській дітворі вступ до ґімназії нового типу утруднений, бо нова ґімназія спирається на шостій клясі всел. школи вищого ступня. Повстає загроза фізичного знидіння української інтеліґенції. У ґімназіях нового типу селянських дітей майже нема (високі оплати у вищих клясах). Тому треба допомогти бідним учням, допомогти дістатись до ґімназії, закладати дешеві бурси, зраціоналізувати сітки українського приватного шкільництва і подбати про розбудову українського фахового шкільництва.

Молодь у новій ґімназії. Два роки в нар. школі (V. і VI.) є для ґімназії втрачені, вони ніколи не заступлять давних 1 і 2 ґім. кляс старого типу. У молоді, що йде до ґімназії, слідний умовий примітивізм і брак дисципліни. В ґімназії новій заникає тип інтелєктуаліста, а виростає спортовець. Конечний відповідний пресовий орґан для молоді. Тепер школа працює в порозумінні з домом.

Ліцеїв треба домагатися більше для заспокоєння культурних потреб, але молодь повинна припливати рішучо в більшій кількості до ґімназій.

Д-р Всеволод **Метельський.**

СПРОБА ПСИХІЧНОЇ ХАРАКТЕРИСТИКИ УКРАЇНСЬКОЇ ДИТИНИ.*

(У скороченні).

Два питання ставить собі кожний виховник: питання **ідеалу виховання і людського матеріялу.** Матеріял — дитина, ідеал виростає із суспільнонаціональних стремлінь. Молодій психіці треба дати зміст і форму. Тому треба пізнати психіку. Розходиться про обєктивність у психольоґічних дослідах. Психіка — предмет досліду несхопний для змислів, тому досліджуємо (посередно) зовнішні прояви психіки. На основі зовнішних проявів можна експериментально прослідити і визначити психічні спроможності людини. Одначе у психольоґії одиниць міри є багато, бо дотепер не усталено міри для кожної психічної функції, яку приняв би цілий науковий світ. Усталити метричну скалю в психольоґії тяжко зогляду на ґеоґрафічне положення та структуру ріжних народів. Статистичних даних з кожної околиці наших земель західніх досі ще не зібрано. Переведено досліди тільки в деяких околицях і то виключно з погляду психічної працездатности дітей, бо тільки в цьому була ведена дослідна праця. Досліджено спроможність тільки деяких функцій, що складаються на основу структури людської психіки. При дослідах служила загальнопринята в експериментальній психольоґії метода — **тести.** Давніша психольоґія обсервувала тільки при помочі змислів і тому підлягала помилкам. Остаточно аж експериментальна психольоґія вступила на шлях обєктивізму. Психольоґічний експеримент полягає на тім, що на зовнішню спонуку фізичного характеру людський орґанізм реаґує психічним, зґл. психофізичним про-

*) Шлях Виховання й Навчання — 1936. ч. 1. стор. 27—41.

явом. Щодо сили спонука повинна бути однакова. Крім експериментальних є ще тестові методи. Послуговуємося тут задачами. Мірилом тут є час. Задачі мусять бути так побудовані, щоб досліджувати тільки одну означену психічну функцію. На основі відповідної кількости переведених дослідів укладається метрична скаля. Маючи побудовану скалю для якогось тесту, переводимо дальші досліди і клясифікуємо одержані висліди. З рамени Української Порадні для побудовання метричних скаль переведено над українською дітворою понад 6000 тестових дослідів (V, VI і VII кляси уселюдної школи Р. Ш., Золочів, Бережани, Рогатин, Ходорів, Станиславів, Коломия). Черти психічної структури української дитини в згаданих місцевостях: Опираючись на типольогічнім поділі Томи, до провірки уваги вжито тесту Бурдона в приміненні до української азбуки. Уяву провірювано при допомозі змодифікованого тесту Ебінґгавза й тесту Рибакова. Здібність абстрактного і конкретного думання досліджувано при допомозі тесту приповідок і машинового тесту. Для помірів скорости і докладности праці вжито тесту Крепеліна. Коли приймемо типольогічні критерії Томи, то першою складовою частиною психічної структури людини є увага, над якою роблено поміри тестом Бурдона.

Досліди над мовною уявою (поміри тестом Ебінґгавза) переведено в VI і VII клясах. Висліди стверднли, що 13-літні діти перевищають оглядом мовної інвенції 12-літні діти на 15%. Площеву уяву провірювано тестом Рибакова.

Площева уява розвивається в відп. пропорції до фізичного віку, а саме: ріжниця між V-ою і VI-ою кл. = 35 відсотків, а між V-ою і VII-ою кл. = 150 відс., а між VI-ою і VII-ою кл. 65 відсотків. — Думання.

Вартість абстрактного думання у 12-літніх дітей є на 43% вища ніж у 11-літніх. 13-літні перевищають 11-літніх на 92%. Ріжниці великі. Ствердження цього факту для педагога дуже важна річ. Спроможність конкретного думання має повільніше темпо. Учні VI кл. перевищають V-ту на 7%; ріжниця між VI і VII кл. =3%, учні VII кл. перевищають V-ту на 11%. Остання

група дослідів відносилася до скорости й докладности праці (текст Крепеліна). Ріжниця між V і VI кл. = 44%, між V і VII кл. = 63%, між VI і VII кл. — 13%. Інакше з докладністю праці. Ріжниці малі. Найдокладніше працює VI кл. — перевищає V кл. на 3%, а VII кл. на 5%, різн. між V і VII кл. виносить два відсотки на користь V кляси. Коли порівняємо матеріял VI-их кляс в ріжних місцевостях в р. 1934—35, будемо мати такий образ: **Золочівська дитина** під оглядом мовної уяви, конкретного й абстрактного думання є надпересічно розвинена — зате недомагає увага й скорість та докладність праці. **Бережанська дитина:** широка поємність памяти, мовна і площева уява, конкр. і абстр. думання — слаба скорість праці. **Ходорів:** скора праця (недокладна!), добре думання, мовна уява, але вірність памяти нижча від нормальної. **Рогатин:** мовна уява, докладність праці, недомагає поємність памяти, конкр. й абстр. думання. **Станиславів:** велика скорість праці — прочі функції пересічні. **Коломия:** повільна, недокладна праця, брак уваги й площевої уяви, але надпересічна поємність і вірність памяти й абстрактне думання. Назагал можна ствердити, що в наших дітей швидкість праці слаба й не дописує увага. Підставові психічні функції в ріжних місцевостях є ріжні. Це залежить від вроджених диспозицій і зовнішних обставин. В другому пункті має безперечний вплив школа. Вона має виплекати нові типи людей. Тому треба пізнати розвиткові закони української дитини, щоб до цього пристосувати навчання. Нові ділянки праці вимагають ріжних типів психічних структур: (купець, ремісник, промисловець і т. д.). Де розвинені память і абстрактне думання — там місце для інтелєктуальної праці (бюровики); Ходорів надається до торговлі, Бережани й Золочів (урядники), Рогатин — до повільної праці. Тому виростає потреба психольоґів, що пляново займилися б дослідами над психікою української дитини, поклали б тривалі наукові підвалини під будову нової життєздатної школи, пристосованої до психіки української дитини, але з ясним поглядом на потреби сучасного життя й його вимог.

ЧАСТЬ ТРЕТЯ.

Дискусія над рефератом проф. д-ра Степана Балея.

По рефератах, на внесок б. візитатора д-ра Івана Копача, отворено дискусію. Перший забрав голос д-р Іван Копач:

Я дуже вдячний панам референтам за їх цінні виклади. Вони повинні появитися скоро друком. До викладу п. д-ра Балея позволю собі запримітити, що справа поняття „характер" не є, на мій погляд, аж так дуже безвиглядна, якби могло декому здаватися на основі виводів виголошеного викладу. Момент „характеру", чи там „характерности" чоловіка є для людської спільноти (родини, громади, держави) так важний, що вже в давній грецькій старині ученик Аристотеля, Теофраст (ок. 300 перед Хр.) написав цікаву книжку: „Про характери".

Проблєма „характеру", безперечно, дуже тяжка. Але я бажав би остерегти тут усіх наших виховників перед тою принадною злудою, немов би єство характеру далося замкнути в тих 31 ґрупах із 222 прикмет, поділених у тристепенній американській скалі на : 1) необхідний, 2) важний, 3) менше важний — або, що характерности можна когось навчити... Нам треба памятати, що **кожда людська душа є чимсь одноцілим** і не дасть покроїти себе на математичні: „необхідні", „важні" і „менше важні".

Д-р М. Скорик:

Проф. Балей у свому дуже цікавому рефераті не мав на меті, на мою думку, дати якусь рецепту для виховання характерів. Гадаю, що в першій мірі бажав **зацікавити українське громадянство сильно розвиненими на заході в повоєнному часі дослідами й осягами на полі психольоґії.** По війні, серед загальної пере-

оцінки вартостей, а заразом і затраті характеристики й розпаношенні утилітарної безхребетности, **відзивається клич за відродженням характеру.**

Тому так сильно розвинені досліди над збагненням: **що то є характер,** які чинники складаються на це поняття — та досліди, **як можна впливати на розвій характеру.**

Проф. Балей, як учений, звернув радше увагу на методи студій характерольогії та на можливості впливів при твореннї, чи формулованні характерів — методи, дуже важні для виховників. Суспільності повинно дуже залежати на оформленні **характеру молоді,** бо безхребетні одиниці не принесуть нації хісна, хочби були найталановитші й дуже багато знали і вміли. **Характер — це в людини найперша цінність.** Виховувати дуже тяжко! Молодь не любить, щоб хтось їй придивлявся надто зблизька, гамував, упоминав, моралізував та наставляв. Молодь хоче жити своїм життям і творити нове життя. На неї можуть впливати тільки ті старші одиниці, яких вона сама до себе допустить, покаже їм душу і серце. **Всяке зовнішнє діяння це не виховання,** тільки муштра! Але це відома правда, що **особиста вартість виховника та його авторитет мають у вихованні велике значіння.**

Ще раз підчеркаю вартість реферату, в якому проф. Балей дав багато метод студій характеру та можливостей впливу на чинники, які в загальній сумі творять те, що називаємо характером.

Проф. Дмитрто Бурко:

З реферату: „Психольогія характеру" довідалися ми на вступі, що **дефініція характеру незвичайно трудна** і в науковій психольогії досі не устійнена. Та діло не в дефініції. Проф. Балей підчеркує ясно й виразно основну тезу реферату: **поняття характеру,** чи особовости, (як тепер частіше вживає психольогія цілости), **складається з низки прикмет.** А прикмета це психічна диспозиція, якої ніхто не бачить. Треба прикмету перемінити на діяння, акцію. З цього льогічне заключення, що коли хочемо розвивати харак-

тер, чи особовість людини, мусимо **вводити конкретну програму розвою прикмет через діяння,** себто чинність. Саме моралізування, хоч часом необхідне, **не вистарчає для плекання характеру.** Це саме стверджує **Ґ. Кершенштайнер у студії: „Що таке державно-громадянське виховання".** Автор каже, що вироблювати характер річ тяжка та вимагає більше діяння, як навчання. Це ясне, бо на зміст поняття, (тямки) характеру складаються **вроджені й набуті прикмети.** А ці останні здобувається працею виконування, що призвичаює до означених чеснот, по старій засаді: консвету-до ест альтера натура.

До чеснот треба людину заправляти змалку практичною працею, діянням. В іншому випадку це буде тільки сіра теорія, чи як каже автор — наука плавання, у якій учнів не пускають на воду. Коли такі учні, напхані самими теоретичними міркуваннями, опинять-ся серед життєвої дійсности, потонуть при першій спробі в житейському морі.

Д-р Олександер Тисовський:

Звертаюся безпосередно до п. проф. Балея з проханням вияснити, як ставиться новітня психольоґія до **питання про виховний вплив особистого прикладу виховника.** В викладі порушено справу практичних вправ у ділянці виховання характеру та проблеми впливу теоретичних поучень на образування характеру. Очевидно, тяжко було в такому короткому часі обговорити всі ділянки психольоґії характеру, а також не можна було знати, що наш Конґрес найбільше цікавитиме справа особистого прикладу виховника. Це ж ясне, що молодь любить наслідувати, коли не живі приклади, то постаті, що їх пізнала з книжок.

Кромі цього я бажав би довідатись: 1) як ставиться психольоґія до позитивного, чи неґативного **впливу-примусу** при вихованні характеру?; 2) як задивляється психольоґія на справу невтралізування впливу виховників впливом зовнішніх обставин? Живий рух і студії над засобами, як поправити моральність молоді, почалися по світовій війні — очевидно

тому, що по війні моральність підупала. Причину того упадку добачую в тому, що в війні перемінилися всілякі вартості й на верх вийшли люди з іншими прикметами, як це передбачувало теоретичне передвоєнне моралізування. Отже — чи не добачує психольоґія причин труднощів у вихованні молоді, що більш сприймає дійсність окруження, як поучування, теорію, а навіть приклади виховників? Бо це правда, що **людину виховує частіше окруження, а не виховник.** Отже, чи це діяння окруження не нівечить часом цієї виховної праці вчителя й батьків, від якої воно показується сильнішим?

Дир. Степан Шах:

Може реферат є за теоретичний, може за абстрактний. Але це не докір. Бо коли хто добре і вдумчиво вслухувався у зміст, мусить признати, що в ньому є глибоке практичне застосування. Підчеркую те місце з реферату проф. Балея, яке референт навів із книжки анґлійського психольоґа Charters'-a: „The Teaching of ideals". Проф. Charters оповідає, що коли в анґлійській дівочій школі, в місцевості Hartshorne мають виховувати примірні анґлійські жінки і розвивати у них правдивий національний анґлійський характер, то вчителі цієї школи не задоволилися крилатим та несхопним словом „характер", а призбирали всі прикмети, які, на їх думку, складаються на зразковий анґлійський характер і начисляли тих прикмет 222.

Отже при своїй виховній праці звертають увагу на ті всі прикмети харатеру. Витягаю з цього приміру практичний висновок і для нас. Коли говоримо про виховання характерів, мусимо знати, **на які прикмети треба звернути увагу,** щоб виховати справді характерну одиницю. І тут піддаю під розвагу думку, яка може бути евентуально внеском: чи не належить нашим чільним психольоґам і педаґоґам зібрати в ціліть прикмети, які на їх думку треба б плекати в школі серед шкільної української молоді, щоб із школи виходили характерні одиниці?

Був би це перший важний практичний висновок із реферату проф. д-ра Балея, завдяки якому українські школи дістали б **уодностійнений зразок програми та ціли в програмі.** Але маю на увазі ще й другий практичний висновок із цього реферату. Проф. Ст. Балей покликався на зразок проф. **Ґеніґа з Ґданська,** який каже, що при вихованні **рішучо не вільно теоретично і голослівно моралізувати молодь,** але треба її до всього заправляти практично, давати особистий примір, а що найважніше, примінювати критерії — тобто **контролювати, чи є успіхи в виховній праці.** Ця остання обставина, на мою думку, має велику вагу в виховній праці і кожний практичний педаґоґ повинен над цим питанням глибоко застановитися: які критерії застосувати в школі, щоб переконатися, чи защіплювані школою прикмети характеру справді приймаються, та як глибоко вкорінюються в душу молоді. Нинішня школа дає спромогу нашій молоді виказати прикмети свого характеру у **шкільних орґанізаціях.** І тут насувається мені питання, звернене до світлого Зїзду: **а які та скільки має бути цих орґанізацій у школі,** як у них вести життя, які прикмети харакету, передусім з психольоґічного й педаґоґічного огляду, насвітлювати? — Це актуальні питання, на які Зїзд, у звязку з рефератом проф. Балея міг би дати свою думку, бо в програмі Зїзду такого реферату нема.

Ректор о. др. Йосиф Сліпий:

Хочу підкреслити небуденний рівень і велику серіозність, з якою Конґрес ставиться до порушених питань, та його велику журу за виховання майбутнього українського покоління.

Стою під свіжим ще вражінням побуту в Оксфорді й Кембріджі, головних осередках, що виховують майбутній провід сильної нації, що держить геґемонію над цілим світом. Наш Зїзд нагадує ці старання оксфордських і кембрідських коледжів та, дай Боже, щоб він дав доцільні вказівки для наших верховних установ у праці над вихованням дорості — як майбутніх провідників сильної і висококультурної нації.

Коли йде про виклад проф. Балея, то треба сказати, що **безрадність експериментальної психольоґії дати дефініцію характеру нас не застрашує,** бо цією темою займаються ще інші науки, як **теольоґія, метафізика, етика і педаґоґіка** і вони дають певну та ясну розвязку. Я годився б із тим твердженням Прелеґента, **щоб не пересаджувати в менторстві і в проповідничому тоні, передусім,** коли вони мають загальний характер. Звісний педаґоґ **Ферстер** хоче, щоб у вихованні звертати дитині увагу конкретно, а не загально: не убий, не кради і т. д. Треба їй **конкретно вказати, що коли** вдарить свого товариша, чи візьме чуже перо, то провинюється проти моралі і поступає нечесно.

На цих заввагах закінчилася дискусія над рефератом проф. дра Балея.

Дискусія над рефератом проф. д-ра Якима Яреми.

Др. Іван Копач:

Виклад п. дра Яреми витаю як гарний знак розуміння тої правди, що **чоловік це передусім історичне єство,** що жиє не тільки фізіольоґією, як усяка тварина, т. зн. у сфері короткохвилинних біольоґічних індивідуальних процесів, але і в питомій собі атмосфері довговічних суспільних процесів, що разом повязані з собою, творять історію поодиноких народів, а дальше і велику історію людства. Такої свідомо переживаної та свідомо твореної історії (реліґія, мистецтво, наука, політика і т. д.) не знає жадна звірина — і це є саме найсуттєвіша й найосновніша ріжниця між людьми і звірятами. То є правда, з якою мусить і повинна числитися також усяка розумна педаґоґія.

Директор Степан Шах:

У нас переважає тип інтравертика, інтелєктуаліста. Тому витягаю практичний висновок із цього для школи, що нам **треба виховувати для теперішньої**

й майбутньої дійсности типи екстравертиків, то є: практичних і здисциплінованих суспільників. Смію твердити, що це для нашої теперішньої молоді не буде навіть ніякою новістю, бо молодь сама вже вирішила цю проблєму — в напрямі екстраверсійнім.

Проводові школи треба тільки надати цьому напрямові доцільного, психольоґічно й ідейно умотивованого змісту. І якщо Педаґоґічний Конґрес схотів би сказати свою думку в цьому напрямі, зробив би для школи практичну прислугу.

Др. М. Скорик:

Обдуманий реферат дра Яреми уважаю за **цінний вклад до пізнання збірної психольоґії українського народу.** Являється він доповненням реферату проф. Балея в спробах студій над збірним характером. Зверну увагу на **конечність відповідного насвітлення нашої минувшини та на конечність виховання через історію.** Не можна поминати великих впливів одиниць, що надають напрям цілим народам! Якщо немає таких одиниць, то нарід виховують зовнішні обставини.

Визначні одиниці можуть змінити спосіб думання цілих народів. Підготовою до виступу провідників народу являються історики, що опрацьованням минувшини та показанням напрямних на будуче творять **ідею посланництва народів** та узасаднюють право до життя і право до відповідного міця серед поодиноких народів.

Фільософія української історії не опрацьована. Визначити ролю українському народові у світовому концерті це важне завдання! Тому народові, що є пограниччям Сходу й Заходу, що, як чулий сейсмоґраф, докладно реаґує на всі потрясення між Середземним і Балтійським морями, між океанами: Великим та Атлянтійським — нарід, що є синтезою великих культур, лучником і звеном між ріжними культурами глибокої старини й теперішности.

Українська історія жде на історика-синтетика й фільософа, що зясував би ціль та виктикав **віру в велику рацію існування нашого народу.**

О. др. Йосиф Сліпий:

Виклад проф. Яреми заторкнув знову низку дуже актуальних питань з української педагогії, та, на жаль, він не вільний від недотягнень і перетягнень у деяких висновках. Застерігаючи собі слово при іншій нагоді, хочу видвигнути одну додатню думку реферату, яка крилася в ріжних твердженнях Прелєгента, а саме — **поширити виднокруг у вихованні, зазнайомлюючи учня з вагою всіх ділянок людського життя**, а не висування н. пр. поезії, чи письменства на перший плян, коштом наукових, культурних, економічних і політичних ділянок, чим грішило, досі, на жаль, наше середньошкільне виховання.

Проф. Дмитро Бурко:

Проф. др. Ярема поставив собі за мету схарактеризувати українську психіку в її історично-культурних виявах і начеркнути відповідну програму виховання української молоді. І це йому вповні вдалося. Що ґалєрія типових представників української психіки не повна, це зовсім зрозуміле. **Референтові не йшло про повноту начерку української культури, чи історії — тому вибрав він лише найтиповіших представників духовости українського народу, що виказують його інтровесійну вдачу.** Те, що впродовж нашої історії й літератури виступали теж **типи представників-екстравертиків (Володимир Великий, Богдан Хмельницький, Мазепа, Шевченко)** не збиває тези реферату, що ми, Українці, з нашою сентиментальною вдачею, піснею й літературою, **являємося народом інтравертиків.** А факт, що москалі видали Достоєвського і Толстоя, не збиває тези, що вони **екстравертики.**

Відомо, що в природі нема ідеально чистих типів людської психіки. Можемо говорити тільки про перевагу інтравертної або екстравертної вдачі людини. Коли цю саму аксіому пристосуємо до людського колєктиву, то вийде в результаті перевага одних або других типів, що надають характер та відіграють вирішну ролю в історичній судьбі даного колєктиву-народу. А хоча від часу до часу вибиваються проти-

лежні типи, то часто не вистарчає їх впливу, щоб перетворити, перебудувати психіку народу та повернути його шляхи в бажаному напрямі.

Історія нашого промислу теж не заперечить тез реферату — (опертого тільки на історії й літературі). **Слабий розвиток українського промислу виказує саме, що в нас досі було** зависло **змислу екстраверсійного опанування зовнішнього** світа й матеріяльних дібр. (Про характер хліборобської праці референт говорив обширно). Пояснювання інтраверсійних прикмет нашої національної вдачі сильними впливами із Сходу не згоджується з історичною дійсністю. Коли впливи москалів на нашу національну вдачу були справді такі сильні, то чому ми не засвоїли собі від них прикмет державно-творчої вдачі, що дала москалям змогу створити одну з найбільших держав світа й опанувати безмежні земні простори? Таки остається в силі твердження М. Костомарова (Дві руські народности) і дра Я. Яреми, що національна психіка москаля так відріжняється від психіки українця, що являється подекуди її антитезою.

Коли в московському князівстві було двох братів-князів, претендентів до княжого стільця, то двірська камариля, зложена з бояр, що визначалися державно-творчим змислом, заздалегідь унешкідливлювала одного з братів і вбивала без усякого жалю, бо цього вимагала **рація стану.** Це впрочім твердий біольогічний закон, ясний для всіх народів-панів упродовж цілої історії людства, якого наші **князі із своєю інтраверсійною вдачею** не могли собі засвоїти і **своїми міжусобицями завалили нашу державність.** Тоді, коли в Московщині кріпшала влада царів, що спирала свою силу на добре зрозумілому інтересі держави, то наші січовики-запорожці понижували достоїнство новообраної старшини „цікавим" церемоніялом, щоб „вона егору не пнялася". Кожна товпа ненавидить того, хто її переростає — але історія виказала (не тільки у нас!), що перші засоби, якими користувались москалі, ведуть до сили, до опанування й орґанізації життя, а другі до безсилля та анархії. Таких антитез, що виказують

ріжниці вдачі москалів і українців, можна б найти багато. Згадаймо про **Петра Великого** з його залізною рукою проти підвладних, не виключаючи і князів — та протиставмо йому **гетьмана Мазепу** з його мягкістю та моралізаторством проти козаків. Герой московської народньої легенди **Стенька Разин** кидає любу жінку в хвилі ріки, щоб рятувати свій захитаний авторитет серед ватаги; герой української народньої легенди **Олекса Довбуш**, як типовий романтик, гине від кулі зрадливої коханки. Отже, спираючись на фактах минулої й сучасної історичної дійсности, стверджуємо, що серед майже таких самих зовнішніх, історичних обставин, у порівнанні з нашими сусідами із сходу, а почасті й заходу, наш народ не вспів виборoти собі такої самої долі, як його сусіди. Цей факт годі приписувати виключно гіршим зовнішним обставинам (пр. степ, шлях народів і т. д.). Другою причиною цього сумного факту є таки **наша національна вдача, в якій переважають риси інтравертизму,** що не цікавиться зовнішним світом та не відчуває до болю потреби його опанування. Це стверджує реферат у першій частині теми.

В дальшу чергу стверджує він, що **український народ переживає тепер духову кризу.** Ми пізнали слабі сторони нашої психіки і стараємося вже перевиховати себе, тобто: **розвинути в собі теж прикмети екстравертизму, а це дасть нам змогу опанувати реальний світ** — і в цьому напрямку ставить референт відповідну програму.

Тому оба реферати: дра Балея і дра Яреми взаїмно себе доповнюють. Оба вони піддержують у нас сильну віру, що **подібно, як психіку людської одиниці, так і психіку народу можна скріпити** і до деякої міри **змінити та перевиховати характер.**

В дискусії забирали голос др. Коберський та др. Кудрик і проф. Ісаїв. На деякі заміти дискутантів дали ще остаточні вияснення обидва референти і на цьому закінчилося перше пленарне засідання Конґресу у 14-тій годині. В 16-тій годині цього ж дня зачалися наради в секціях.

Наради й дискусія в секціях.

Наради Українського Педагогічного Зїзду відбувалися того самого дня дальше від 16-тої години в дівочій школі Р. Ш. при вул. Мохнацького, 12. Наради проходили в секціях, яких було чотири:

I. **Секція українознавства,**
II. **Секція фахового виховання,**
III. **Секція мистецького виховання** і
IV. **Секція фізичного виховання.**

Хід праці в поодиноких Секціях:

I. Секція українознавства.

Працею в тій секції кермував проф. др. **Ярослав Гординський,** як голова, секретарював проф. **Микола Матіїв-Мельник.** На вступі зазначив др. Гординський, що **тепер українїстика в школі й поза нею не поставлена так, як повинно б бути.** В гімназіях нового типу нема ще ні програм, ні підручників. Узагалі багато болючих питань, що їх треба взяти під увагу. Після цих завваг проф. др. **Василь Пачовський** відчитав реферат на тему:

„Українознавство у вихованні молоді".

Над прочитаним рефератом забирали в оживленій дискусії голос: др. Іван Копач, др. Роман Могильницький (Волинь), проф. др. Антін Княжинський, суддя Гладишовський, дир. Константина Малицька, дир. Олекса Бойцун, дир. Августин Домбровський, проф. М. Матіїв-Мельник, п. Дмитерко, проф. др. Є. Ю. Пеленський, проф. Ярослав Біленький, проф. Дмитро Бурко, проф. Петро Коструба, дир. др. Денис Лукіянович і дир. Пеліх.

Др. Іван Копач подивляє працю дра Пачовського, який відчитав її з темпераментом і глибоким пересвідченням. Одначе життєві справи тяжчі від усіх проголошених постулятів. Бо хто з українських учителів **учить тепер у школі історії й географії?** Треба зрозу-

міти, що школа є „айн Політікум". Крім цього **учитель мусить ще числитися з психольоґією навчання** та із спроможністю дитини в відношенні до пропонованого матеріялу. Краще взяти менше матеріялу, та зате докладно. Треба привернути в праці дітей спокій духа і найти поглиблення. На масову лектуру треба багато часу і це треба було в рефераті взяти під увагу. Все ж таки реферат подає надмір матеріялу.

Др. **Роман Могильницький** (Волинь):

Гадає, що заторкнені проблеми на Конґресі звязані з далекою майбутністю. Але яка є майбутність без сучасности? На жаль, на цьому Конґресі нема представників Волині й Полісся! **На Поліссі нема ні українських, ані утраквістичних шкіл, ані українських педаґоґів.**

На Волині є тільки одинока приватна українська школа в Рівному і відомі три приватні ґімназії. **В утраквістичних школах україністика спроваджена до карикатури або до зера.** Твориться волиняк, бо не знають української мови. **Громадські відносини більш чим невідрадні. Умові робітники без праці,** жіба „краще" тим, що віру покидають і націю. Молоді люди проводять життя у крайній нужді, якщо не найдеться в їхніх батьків засобів прожитку. Головною опорою життя — **свідома селянська інтеліґенція.** Молодь уся рветься до **науки.** Великий попит на історичні книжки. Особливо треба праці над міщанством. Тому Волині **потрібна книжка для молоді — і то дешева й ідеольоґічна,** щоб опертися всім ударам, а комунізмові зокрема. Волинякові треба слова, як у В. Липинського і Самчука.

Проф. др. Антін Княжинський:

Українську лектуру треба конче базувати на психічній диспозиції дитини. Тому ставить постуляти: 1) **складати підручники під психольоґічним кутом диспозиції дитини,** 2) **в навчанні прямувати до синтези українства.**

Суддя Гладишовський підкреслює, що мало ваги в школах присвячується рідній мові. **Школі надає**

характер учитель. Який учитель — така школа. Треба припильнувати молодь по бурсах і дати туди вчителя, щоб доповняв там навчання в рідній мові. Заразом треба звернути **вагу на велику виховну силу театрального мистецтва.**

Дир. Константина Малицька: Школі треба спокою й рівноваги духа. Загальну лектуру молодь має, але треба подбати про українську, якої молоді бракне. Підручники за тяжкі. Не можна опанувати цілого матеріялу! Тому **треба по бурсах давати відчити з літератури, історії, взагалі з українознавства.** В школах переводити гутірки на теми щоденного життя. При географії користуватися світляними образами.

Дир Олекса Бойцун (Станиславів): Виховання в українській школі повино йти через навчання української мови. Програма референта є максимальна. Тепер треба взяти з того те, що можливе. Головна річ перебудова психіки учня. Молодь духово не згармонізована. Треба дати підставу для практичного життя! **Виховання повинно перейти через українознавство.** В лектурі треба вибирати саме позитивне. Молоді треба дати творчий гін, виробити будуючий, позитивний світогляд. Передусім — **збудити пошану авторитету.** Крайня пора подбати про потрібні відповідні підручники! На полі граматики, правопису панує тепер страшенна ріжношерстність, якій треба запобігти. Молодь мусить мати **ідеольогію і знання,** бо вона має здобувати світ. Такий стан, який маємо тепер, дасть у висліді півінтеліґента, а це велика загроза для майбутности й культури.

Дир. Августин Домбровський: Треба непотрібне старе замінити новим. Головну **увагу треба звернути на читанки для народніх шкіл.** Учителеві народньої школи приходиться тепер дуже тяжко працювати, бо нема для дітвори доброї, відповідної лектури. Зле й те, що батьки не розуміють, що кромі підручника дитині ще треба купити книжку. Дитячі видання тепер заборонені. Збираючи все разом: пропонує **зложити комісію, що уложила б читанки.** Наша Парляментарна Ре-

презентація повинна **подбати про допущення до школи дитячої преси,** коли вона не сконфіскована. 80% українських сіл не має своєї школи. **У всіх селах, де є українська більшість, повинна відбуватися наука в рідній мові.** Взагалі ця так печука справа за слабо трактована в нашому суспільному житті.

Проф. Микола Матіїв-Мельник підкреслює **потребу перебудови психіки молоді,** щоб скристалізувати в неї **почуття обовязку, джентельменства та збудити любов до праці,** що стала б невідлучним атрибутом її життя. Ритм праці дав би гарт духа, віру у власні сили та усунув би мінорні тони, що пливуть із кволости та почуття меншевартности. Бо праця повинна в душі молоді викликати бадьорість і ту оспівану в педагогіці життєрадісність, що випливає тільки з почуття перемоги-чину. Ця **поезія праці дасть безперечно найкращі й найсильніші основи характеру.** Передусім, **потрібний є для молоді журнал,** що мав би на ввазі усі ті згадані атрибути, що складаються на характер у повному розумінні цього слова.

Дир. Олемян Терлецький підчеркує з досадою, що програма навчання історії страшна. Історія України в школі майже не існує. **Це приводить до обезцінення нашої культури взагалі.** Наша історія має не тільки негативні, але і дуже великі позитивні моменти. Вчитуватися треба й отрястися з неоправданого песимізму. В історії Заходу було багато негативного, а прецінь ніхто його не дошукується, бо є передусім річі великі. **На історію треба глядіти, як на цілість! — П. Дмитерко** порушує справу т. зв. „праруської єдности". Сьогодні ще дразнять цим молодь, а наша наука про це мовчить. — Шкільний закон передбачує позашкільне навчання. І саме тут являється велика потреба українзнавчого часопису. — Театральні гуртки відчувають дуже брак нових добрих творів. Село потребує драматичного репертуару, але направду виховного. — **Проф. Є. Ю. Пеленський** виступає проти месіянізму в рефераті проф. Пачовського, бо **месіянізм приймає**

і добре і хибне. **Всякий месіянізм** тепер не на місці. Спорту не можна постпонувати, бо він тепер у всіх народів має велику виховну вартість. **Проф. Ярослав Біленький:** Сьогоднішня молодь не та, що ми. Вона не відрізана від Европи й орієнтується. То ж **мусимо стати на становищі молоді.** Молодь рветься до книжки, але не має такої книжки, якої вона саме тепер потребує. **Молодь хоче сьогоднішньої книжки. Тому треба, щоб письменники стали на послуги молоді.** Треба живої читанки і її мусять письменники написати. Треба **створити центральний видавничий фонд** для заспокоєння голоду книжки в молоді й широкого читача. Та тут важне ще й те, щоб наладнати добру орґанізацію збуту книжки. Тому вчителі всіх шкіл повинні занятися передусім поширенням книжки. **Проф. Дмитро Бурко** вважає, що **історія України повинна бути трактована в школі як самостійний предмет.** Щодо позашкільного виховання — то треба сказати, що великим заборолом для нашого народу є сільська молодь, якій не можемо відмовити ідеалізму. З україністикою тепер зле, бо часто нема під рукою потрібної книжки. Категоричним імперативом сучасної хвилі є **подбати про популяризацію письменства та його історії серед української молоді.** Ставить домагання: піддержати справу видавництва й популяризації українського письменства в насвітленні окремих постатей у порозумінні з Головним Виділом Т-ва „Просвіта".

Проф. Петро Коструба звертає увагу, що для нового типу ґімназії мають поляки прегарні підручники, що влекшують учителеві його працю. Україніст безрадний, бо не має підручника. Для української мови треба доброго підручника. Тому поширює резолюцію п. Домбровського: **видати підручники для навчання української мови в середніх школах. Др. Денис Лукіянович** звертає увагу на працю й позицію самого вчителя. Завдання вчителя нині тяжче, як було колись. Чи знає кожний учитель, як виконати вимоги програми і сьогодняшних резолюцій? Що, та як переводити? **Треба влекшити працю вчителеві. Дир. Пеліх** радив

створити видавничий фонд при „Рідній Школі" з ощадностей.

У відповідь інтерпелянтам подав проф. Пачовський ще свої кінцеві завваги та вияснення. Мав на оці максимальну програму державно-творчого змісту. У відповідь дир. Терлецькому завважує, що до нашої історії не відноситься песимістично. У відповідь проф. Пеленському, що до месіянізму, вияснює, що його месіянізм є зовсім іншого характеру. — Історичні факти мусимо брати субєктивно. Педагог мусить уміти запалити молодь. — На цьому покінчилася дуже жива й річева дискусія в Секції українознавства.

СЕКЦІЯ ФАХОВОГО ВИХОВАННЯ.

Предсідниками Фахової Секції були: **дир. Денис Коренець** та **директор Нестор Филипович.** Секретарював **проф. др. Ілля Витанович.** Referували: **Інж. Роман Білинський:** Достроєння школи до вимог нашого господарського життя, та **дир. інж. Евген Храпливий:** Потреби розбудови хліборобського шкільництва.

В дискусії забирали голос: дир. Яків Яцкевич, м-р Петро Ісаїв, др. Михайло Скорик, др. Карло Коберський, дир. Антін Ковалисько, проф. Амброзій Березовський, дир. Шанковський, др. Роман Зубик, др. Ілля Витанович, інж. Роман Білинський, та дир. інж. Евген Храпливий.

Директор Яцкевич витає нову сторінку в історії нашого шкільного життя, подає інформації з життя своєї хліборобської гімназії в Стрию. **М-р Ісаїв** заторкує питання — як перевести господарське освідомлення вчительства. Радить написати в тій цілі окремий підручник господарського дошколу для вчительства загальноосвітніх шкіл, разом з програмою навчання. Треба б також подумати ще про організацію й фонди, щоб помогти абсольвентам фахових шкіл відчинити варстати праці. **Др. Скорик** (Самбір) вважає, що клич за розбудовою фахового шкільництва це конечність, якої вимагає нинішня хвиля. Одначе треба числитися з великими видатками при креуванні фахових шкіл. Належало б

звернути увагу на систему термінування з відповідною пляновою акцією. Заразом треба розвинути існуючі фахові школи і закладати нові, але **перестерігає перед наглим перемінюванням загальноосвітніх шкіл на фахові,** щоб не нищити того, що є, та не творити шкіл, що без відповідної підготови могли б не вдержатися.

Не треба попадати в крайності і **в кличі фахового шкільництва не треба бачити одинокого спасення й ліку на всі наші болячки.** Треба працювати в існуючих школах над зміною способу думання й відношення до практичних занять, бо бачимо, що багато абсольвентів(-ок) польських фахових шкіл, середніх та вищих, не вміють створити собі варстату праці і збільшують число безробітних.

Сам є за творенням нових фахових шкіл, а за ліквідуванням тільки тих загально-освітніх шкіл, що не можуть удержатись. Звертає увагу, що ми мусимо бути готові на те, що нам **буде треба дуже великої кількости інтеліґенції** і буде зле, дуже зле, якщо в відповідному моменті не будемо її мати. За нашого життя може це і не прийти, але ж це не оправдує, щоб не творити потенціяльної сили, яку в даний час треба буде перетворити в активний чинник.

Апелює до Головної Управи Р. Ш., щоб помогла **винайти для молоді добрих ремісників-майстрів,** у яких молодь термінувала б, та щоб узгляднити можливості в даних околицях і туди спрямовувати молодь відповідних шкіл.

Що до рефератів — радить злагіднити стилізацію інж. Білинського там, де мова про переміну загальноосвітніх шкіл, та злагіднити стилізацію інж. Храпливого, де говориться, що на тому полі в нас досі нічого не робилося.

Дир. Яцкевич висуває потребу резолюції в справі креування середніх хліборобських шкіл, що тривали б чотири роки. — **Др. Коберський** пропонує зосередитися до теми: **достроєння існуючих шкіл до потреб нашого народу.** Згадує, що дещо вже зроблено в школах Р. Ш., бо є навчання кооперації. Та ще багато шкіл у цьому напрямі не дотягає. Тому треба візвати ті школи, що ще не зробили того, щоб доповнили недотягнення, використовуючи заочні курси Р.С.У.К. **Потрібне ве-**

дення двох видів кооператив: закупочних та кредитово-щадничих. Головна Управа повинна направити свою помилку, що скасувала референтуру фахового шкільництва. Звернути треба увагу на шкільні варстати при наших школах, навіть загально-освітніх. — **Дир. Ковалисько** виказує **конечність господарського наставлення в загально освітніх ґімназіях.** Важною справою є переміна старих ґімназій на фахові школи, але це не можливе без сповнення великих вимог у будинках та в виві_нуванні школи. **Проф. Березовський:** Говориться багато про потребу фахових шкіл. Сам уже вчить 24 літ у фаховій школі, що, на жаль, і досі в чужих кутах не може розвинути своїх сил. **Дир. Шанковський** не годиться з думкою, що трудно розвинути фахове шкільництво. Треба його домагатись від держави. — **Др. Витанович остерігає перед економічним моралізаторством**, замісць творення реальної атмосфери в школі. Після дискусії подали ще деякі вияснення обидва референти. **Інж. Білинський** вказує на труднощі або й безпотрібність у наших обставинах деяких фахових шкіл, що про них згадували дискутанти: пр. труднощі з гарбарською школою. Зокрема з електротехнічною школою: маємо чимало безробітних інжинерів-електротехніків. Те саме можна сказати і про хемічну школу. Далі повторює ще раз свою програму розбудови фахового шкільництва на найближчу мету — тобто: потребу ткацьких шкіл, деревно-ґалянтерийної школи (Kunstgewerbeschule), — трох ґруп: шкіряної, одежної та особистих услуг. **Інж. Храпливий** уважає, що для хліборобського шкільництва мусить повстати окрема комісія.

Тези реферату інж. Білинського.

1. Найпершою причиною нашої нужди й безробіття є господарський недорозвій нашої суспільности. 2. Українське вчительство повинно пильно цікавитися господарським життям та співділати в його розбудові через виховання суспільно і фахово високовартісних одиниць. 3. Нашу школу треба наблизити до потреб нашого господарського життя такими засобами: а) вихованням у молоді тих прикмет характеру, що збільшують господарську життєздатність людини, б) узглядненням ширшої господарської освіти у всіх загально-

освітніх школах, б) поборюванням дотеперішнього культу бюрової праці та збільшуванням напливу молоді до фахових шкіл (наших і державних), і до торговлі й ремесла, в) як найбільшим користуванням порадні для вибору звання при Р. Ш., г) розбудовою існуючих і основуванням нових українських фахових шкіл, ґ) переміною частини загально-освітніх ґімназій на фахові, д) піддержкою ремісничих бурс і творенням нових, е) утворенням при Р. Ш. кураторії для прив. фахового шкільництва.

Тези реферату др. Е. Храпливого:

1. Хліборобське шкільництво є частиною громадської (суспільної) аґрономії, а в вужчому розумінні частиною тої ділянки громадської аґрономії, що її називаємо хліборобською освітою.

2. У звязту з тим мусить хліборобське шкільництво бути достосоване до загальної схеми праці громадської аґрономії даного краю, його треба построїти на вимогах і практиці ріднього хліборобства.

3. Завданням хліборобського шкільництва є 1) дати фахове, хліборобське знання хліборобській молоді; 2) двигнути хліборобську науку, що мусить спиратися на власному досвіді й застосуванні до економічних і господарських умовин краю; 3) дати громадянське виховання. Хліборобське шкільництво мусить вишколювати не тільки добрих фахівців, але й сильних характером, і національно свідомих хліборобів, що можуть остатися твердою основою нації.

4. Хліборобське шкільництво мусить поза вихованням фахівців-громадян мати ще безпосередній звязок з хліборобством і хліборобами околиці та впливати на господарський поступ краю. Хліборобські школи мусять бути осередками хліборобської культурни, та слідкувати за працею не тільки своїх вихованків, але й загалу хліборобів. Без цього живого звязку з хліборобським світом найкраще вивінувана хліборобська школа — мертва. Шлях до цього: 1) товариства абсольвентів, 2) участь учителів у праці хліборобських товариств, 3) участь учнів у господарсько-громадському житті околиці.

5. Хліборобське шкільництво мусить відповідати потребам краю і людности, а тому його мусимо повести так, щоб давало якнайбільше фахового практичного знання, яке можна б безпосередно і з користю примінити в даних умовинах. У звязку з цим треба його розбудувати: 1) від низів аж до високих шкіл, щоб дати краєві фахівців усіх ступнів, 2) воно мусить бути зріжничковане для ріжних ділянок сільського господарства, а тому мусить мати ріжні фахові господарські школи (рільничі, городничі, молочарські і т. д.).

6. У звязку із завданням хліборобського шкільництва мусять хліборобські школи бути належно вивіновані, щоб дати практичне фахове й теоретичне знання, а тому школи мусять поза звичайними потребами мати ще: 1) відповідні земельні маєтки, 2) господарські будинки, 3) відповідний господарський інвентар, 4) лябораторії і т. д.

7. Щоб перевести в життя вимоги хліборобського шкільництва, мусять учителі хліборобських шкіл бути добрими фахівцями й знаменитими педаґоґами.

8. Треба мати на увазі стан і розвиток хліборобського шкільництва у інших народів.

9. Ввиду недостаточного числа українських хліборобських шкіл на наших землях і конечности власного хліборобського шкільництва для поступу українського села й господарського розвитку нації, Педаґоґічний Конґрес ухвалить відповідні резолюції.

СЕКЦІЯ МИСТЕЦЬКОГО ВИХОВАННЯ.

Працею в Секції кермував **проф. др. Філярет Колесса**, секретарював проф. **Григорій Терлецький. Виголосили реферати:**

1. **Др. Володимир Січинський:** Ужиткове мистецтво в системі виховання. (Тези подані при рефераті).

2. **Др. Станислав Людкевич:** Орґанізація музичного виховання.

Дискусія.

В дискусії над першим рефератом забрав голос др. **Борис Кудрик**, і зазначив, що в науці виробництва

ужиткових предметів годиться примінити народні мистецькі форми й орнаменти цих предметів.

В дискусії над другим рефератом забирали голос проф. Сергій Хруцький, проф. Ілярion Гриневецький, проф. Григорій Терлецький і др. Борис Кудрик. **Проф. Гриневецький** вказував на недостачі навчання співу й музики в народніх і середніх школах. Нові програми кладуть в основу навчання співу в народніх школах т. зв. „розспеване млодзежи", а наслідком невлучної інтерпретації програм, навчання співу в народніх школах у більшості випадків обмежили до вивчення відповідної кількости пісень, не дбаючи переважно ані про їх якість, ані про інтерпретацію.

Вже при появі нових програм навчання співу й музики деякі польські педагоґи назвали її згірдливо „metodą pozasłużbową". — Коли ж їх впровадили в школу, ще й інтерпретуючи по свому, то тепер важко говорити про поважне трактування предмету. Ще гірше виглядає ця справа в середніх школах, де спів і музика надобовязкові предмети. Доля цих предметів залежить, очевидно, від химерних настроїв молоді та від такого, чи іншого підходу до цієї справи управи школи та вчительського збору, що часто відносяться до „музикування" молоді байдужно або й неґативно. І тому теорія співу і зокрема хоральний спів у середніх школах майже цілком занедбані. Бесідник стверджує великі недостачі в навчанні музики й співу в школах і до цього зголосить окремі резолюції.

Др. Борис Кудрик: В наше музичне виховання треба ввести культ рідної музичної старовини. В нас треба спопуляризувати твори Бортнянського, Березовського, Вербицького та Лаврівського та видати їх портрети. Най і чужі пізнають, що наша музична культура не почалась від Лисенка. Що до церковної музики — то треба в молоді збудити зрозуміння для великих мистецьких вартостей хорового партесного співу, а зокрема піднести культ занедбаної церковно-народньої пісні. Треба усунути з неї ту т. зв. модерну світщину, що розжилась у новітніх піснях василіянських видань та опоганює обряд. Треба знову вернутися до

старої традиції нашої церковно-народньої пісні, до поваги давніх Богогласників і Кантів, треба пригадати забуті цінні хорали та викинути всякі нездарні новотвори. Зокрема треба повести боротьбу з т. зв. шлягерною музикою та відродити народню пісню в простій мистецькій формі.

Тези реферату дра Ст. Людкевича:

1. Музика ушляхотнює людську душу, виробляє почуття спільноти, єдности, та будить збірну душу цілого народу. Тому треба перевести орґанізацію доцільного музичного виховання.

2. Доцільної орґанізації загального, масового музичного виховання не зможуть у нас перевести ані самі фахові музичні установи, ані сама Рідна Школа, ані ніяка інша культурно-освітня установа зокрема. Переведе її тільки скоординована кооперація фахово-музичних шкільних та церковних установ.

3. В орґанізації загального музичного виховання є такі прогалини, що їх треба виповнити: а) недостача фахових сил, б) недостача добрих видань популярної музичної літератури (для шкільних та сільських хорів і орхестр), в) мале заінтересування цими справами серед наших композиторів. Педаґоґічний Конґрес звертається до наших композиторів із закликом, щоб подбати про твори популярної літератури на народніх мотивах для заспокоєння великої культурної місії в народі. Педаґоґічний Конґрес звертається до наших музиків-педаґоґів, щоб при науці вокального й інструментального мистецтва користувалися взірцями з української музичної творчости. Педаґоґічний Конґрес свідомий цього, що культ музики і співу в загальних школах має дуже виховне значіння — тому закликає Дирекції і Педаґоґічні Ради всіх шкіл, а зокрема шкіл Рідної Школи, доложити всіх зусиль, щоб навчання цього предмету поставити на належній висоті. Щоб перевести ці вимоги в життя:

1) Дирекції подиноких шкіл поведуть співпрацю з фаховими музичними школами;

2) шкільні власті, головно ж Управа Р. Ш. подбає про відповідно кваліфіковані вчительські сили, а для некваліфікованих влаштує відповідні лекції й курси;

3) Рідна Школа подбає про відповідну музично-педагогічну літературу, головно ж пісенно-хорову, та створить при Видавничій Комісії Р. Ш. окрему секцію, що видавала б методичні підручники для вчителів музики й співу.

СЕКЦІЯ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ.

Нарадами Секції проводив **др. Олександер Тисовський,** секретарювала проф. **Мечислава Ганицька.**

Були прочитані три реферати:

1. **Др. Всеволод Метелььский:** Спроба характеристики української дитини.

2. **Др. Осип Філяс:** Школа та поширення гасел гігієни серед громадянства.

3. **Проф. Степан Гайдучок:** Вплив фізичного виховання на вдачу нашої дітвори.

Дискусія над першим рефератом.

П. Микола Водонос: Ділянкою психотехніки займаються всі віддавна, у нас, покищо, тільки початки. „Рідна Школа" багато зробила в тому напрямі, але **треба поставити окремих психотехніків.** Др. Метельський робив досліди по містах і батьки користали з порад і вказівок і це має свою вагу. Радить устроювати вчительські курси. Треба зокрема **призадуматися над вихованням недорозвинених дітей.** Конечно потрібна є інституція шкільного психольога, що обїздив би міста та провірював би стан молоді.

Проф. Каменецький вважає тези дра Метельського за дуже доцільні, але їх було б тяжко зреалізувати, бо вчителі замало підготовані. Хто питав би з психотехніки іспит із народньої школи до середньої? — **Др. Метельський** поясняє, що зайшло непорозуміння в номенклятурі. Розходиться не про психотехніку, а про

індивідуальну карту для учнів, яка не забирає стільки часу. Учитель мусить надати форму учневі, але аж тоді, як його пізнає. **Др. Тисовський** завважує, що індивідуальні карти тяжко виповняти так, щоб точно очеркнути характер людини. Вишукування прикмет учня трудне. **Проф. Величко** згадує про індивідуальні карти в Золочеві. Одні карти мали 300 питань, а Рідна Школа впровадила карти із 100 питаннями — але хто має тим займатися? В держ. школах вимагають індивідуальних карт для дуже здібних, або недорозвинених учнів. Хіба щоб учителі в зборі вибрали собі поодинокі питання. **П. Сеньківський** уважає, що кращі були б аркуші вільних характеристик. **Др. Метельський** поясняє, що індивідуальні карти лишають можливість вільної характеристики, бо вчитель відповідає тільки на ті питання, на які може відповісти. **Проф. Ластовецький** виходить із становища, що праця не повинна відстрашувати, бо такі індивідуальні карти дають спроможність другому вчителеві працювати над виробленням характеру.

Дискусія над другим рефератом.

Др. Осінчук зазначує, що тепер іде праця над запобіганням, а не над поборюванням хоріб. Радить запровадити **курс гігієни в духовних семінаріях.** Наші священики могли б відіграти велику ролю в поширюванні гігієни серед селянських та міщанських мас там, де брак лікаря. Також треба б запровадити **курси гігієни для вчительок,** що ведуть садки. Висказує побажання, щоб усі товариства, що влаштовують курси, відносились у тій справі найперше до Гігієнічного Товариства,. — **Проф. Каменецький взиває до боротьби з алькоголем на Гуцульщині і Бойківщині та з самогонкою на Волині.** Алькоголь має великий вплив на смертність дітей. Кромі цього треба попровадити рішучу боротьбу з нікотиною. Загалом правильне виховання в здержливості під сучасну пору конечне. — **П. Охримович** жадає взірцевого виховника-вчителя. **Проф. Гайдучок** бере в оборону молодь, що пречінь не пє,

ані не курить. **Др. Струтинська** висказує побажання, щоб по селах були курси **куховарства та гігієни, ведені** компетентними людьми. **Др. Філяс:** Треба підготовити фахівців. Ніяка праця не піде, якщо не виховаємо перших ударників. Треба створити базу і аж від цього попрямуємо до школи фахівців — але гігієна мусить бути окремим предметом.

Дискусія над третім рефератом.

Проф. Едвард Жарський радить улаштувати що року міжшкільні змагання. **Др. Кипріян Малис:** Діти треба виховувати призвичаєнням до боротьби і здобування. **Др. Ол. Тисовський** звертає увагу, що всі прикмети не виступають так виразно, як цього вимагає спорт. Треба звертати пильну увагу, щоб спорт був справді добре виконуваний. А далі: поведення й одяг повинні підлягати строгій контролі. **Проф. Гайдучок:** Рух і спорт будуть позбавлені брутальности, коли будуть мати добру опіку й не підлягатимуть позашкільним впливам. Вплив ріжних елєментів у клюбах нівечить добрі вказівки вчителя. Треба створити нагляд. Одяг повинен бути одностайний.

Тези:

Ad I.) а) Завести по всіх школах і клясах т. зв. індивідуальні карти, в яких могли б учителі вписувати помічені характеристичні дані про своїх учнів.

б) Впровадити обовязковий психотехнічний іспит для учнів, які переходять із вселюдних до середніх шкіл на те, щоб провірювати правильність вибору школи, чи звання.

в) Впровадити шкільного психольога для досліджування життя української дитини, щоб покласти основи під будову нової життєздатної української школи.

г) Головна Управа Р. Ш. повинна подбати про більше число психотехніків, які переводили б на місцях досліди.

г) Влаштовувати окремі курси для українського учительства, щоб його познайомити з головними питаннями експериментальної психольогії.

д) Головна Управа Р. Ш. повинна дати почин до правильного виховування анормальних дітей української народности.

Ad II.) Тези надруковані при рефераті.

Ad III.) а) Головна Управа утворить у порозумінні з нашими уладами, що занимаються руханкою й спортом, один нагляд над напрямом нашого фізичного виховання.

б) Кружки Р. Ш. вжиють усіх засобів, щоб зацікавити старше громадянство значінням фізичного виховання.

в) Всі виховні установи, в порозумінні з широкими кругами старшого громадянства, вишукають засоби, щоб дати молоді спромогу всесторонно засвоїти собі плекання тілесних вправ.

г) Виховні установи, доцінюючи вагу таборів та осель для молоді в часі ферій, впливатимуть на старше громадянство, щоб як найбільше з них користало.

ґ) Щоб молодь могла виявити назовні свій життєрадісний, боєвий гін, Р. Ш. повинна влаштовувати що року межишкільні змагання в усіх дозволених і доступних молоді спортах і грах.

Друге плєнарне засідання і замкнення Конґресу.

На другий день Україн. Педаґоґічного Конґресу, 3. листопада 1935. зачалося плєнарне засідання в салі Ремісничої Палати при Стрілецькій площі, ч. 8. в год. 10. Голова РШ. **проф. Іван Галущинський** відкрив наради. Гостей-учасників було дещо менше, з того третю часть творило жіноцтво. Переважала молодь.

Перший референував **о. проф. Юліян Дзерович;** тема реферату: **Засоби релігійно-морального виховання.**

Головні проблеми реферату: 1) Боротьба нової педагогіки з авторитетом, 2) потреба виховного авторитету, 3) авторитетом для виховання являється тільки Католицька Церква і 4) між засобами релігійно-морального виховання на першому місці стоїть сповідь.

Опісля **інспектор Р. Ш. Володимир Кузьмович** відчитав реферат на тему: **Проблеми української шкільної політики.** Референт поставив **такі тези:** 1) Виховання української молоді повинно спиратися на національній ідеї, 2) українська школа й український учитель для української дитини, 3) українська сторона повинна висунути свої позитивні тези щодо т. зв. державного виховання, 4) українські відповідальні чинники повинні зробити предложення в справі скасування утраквізму, 5) не втягати молоді до політичної праці.

Третій з черги реферував **проф. Ярослав Кузьмів** на тему: **Напрямні національного виховання.**

Тези:

I. 1. Виховання, в розумінні подаґоґіки культури, це культура одиниці. „Культура" значить тут: не готові культурні добра, тільки духовий процес, що відбувся на підкладі цих дібр. Цей процес має три етапи:

а) зрозуміння й користування готовими культурними добрами,

б) вводження нових поколінь до творчої участи в тій культурі, в якій зросли,

в) витворювання нових культурних дібр.

В тому розумінні виховний процес не обмежується до впливів школи, тільки триває ціле життя; вихователі це не тільки школа, але й дім — ціле довкілля.

2. Не існує окрема, понаднаціональна, вселюдська культура, в яку могли би вростати молоді покоління. Нарід є саме тою суспільною ґрупою вищого роду, який є і творцем і носієм культури. В державних народів перебирає цю ролю на себе держава.

3. Виховання, в широкому й повному розумінні, може і мусить бути національне.

II. 1. Ціль національного виховання: вводити й призвичаювати молоді покоління до чинної й творчої участи в рідній, а дальше через неї також у вселюдській культурі. Нарід тільки тоді розвине свою особовість, коли стане на службу вселюдським ідеалам. Одначе **основою й остаточною метою остане все особовість народу.** І тут виховання має завдання плекати, скріплювати й ублагороднювати особовість народу, бо національне виховання значить те саме, що творення нації.

2. З цього випливають такі основні напрямні національного виховання:

а) розбудити і плекати національну свідомість та зєднинити нарід довкруги національних ідеалів;

б) розвивати і скріпляти добрі, а справляти й ослаблювати злі сторони збірної вдачі;

в) розвивати ґеній народу в ділянці думки і збірного чину.

III. 1. Національне виховання є повним вихованням А що воно є рівнозначне з плеканням національної культури, то воно обнімає собою всі роди культурних дібр. Не існує окремо побіч національного виховання щей релігійне, моральне, суспільне, інтелєктуальне, естетичне, чи господарське виховання, але всі вони є частинами національного виховання і кожне з них носить на собі знамя національности. Тому мусить воно реалізуватися і в школі, і дома, і в цілій суспільності.

2. Домашнє виховання триває ціле життя, творить чоловіка, виробляє життєву зарадність, ділає на почування національним змістом і формою.

Шкільне виховання мусить: доконати вибору культурних дібр, застосувати методи праці, що виробили б активну поставу і творчість та звернули б увагу на господарські проблєми.

Реалізація цього вимагає відповідного перевишколення вчительства та, зокрема, цілої суспільности взагалі.

ДИСКУСІЯ НАД РЕФЕРАТАМИ.

Др. Іван Копач: Хоче дещо сказати, виходячи з власного довголітнього педаґоґічного досвіду. Зазначує, що найліпшою лябораторією для таких справ люд-

ського життя як педаґоґія є властиво тільке саме людське життя, т. зн. велика історія людства. Педаґоґія то справа психольоґії в найстаршому значінні слова. А психольоґи повинні добре памятати слова Геракліта з Єфесу: „Границь душі не знайдеш, хочби ти не знати якими дорогами підходив до неї — таке глибоке є її єство — (ψυχῆς πείρατα οὐκ ἂν · ἐξεύροιο πᾶσαν ἐπιπορευόμενος ὁδόν οὕτω βαθύν λόγον ἔχει). — Та педаґоґ, що хоче вести кудись молодь за собою, муситъ сам знати мету. За Паульсеном ставить такі напрямні виховання: живу любов до свого предмету й любов до молоді. Та любов будить у душах животні сили. Це найкращий дороговказ для вчителя в його педаґоґічній праці!

Проф. Водяний зазначує, що вчитель, на його думку, має тільки тоді рішальний виховний вплив, коли він велика індивідуальність. Одначе тих індивідуальностей мало. Тому найбільший вплив має середовище, події, течії, орґанізації і т. д. Це молодь виховує найскорше. Проти цього нічим програми й учитель. І цим явищам завдячує в першу чергу національне виховання: (напр. 1918 і 1919 рр.) Економічний здвиг, зворот від раціоналізму й атеїзму до релиґійности, зворот до реалізму в політиці, розвій мистецтва, західньо-европейські течії — це виховує молодь краще від програм. Добрий учитель має тільки помагати те все стравити. Як довго наше громадянство буде активне, так довго нам нічого боятися за національне виховання.

В дискусії ще забирали голос: **др. Коберський, проф. Водяний, дир. Ом. Терлецький, б. посол Хруцький, др. Могильницький, проф. Ісаїв, проф. Редько, др. Деркач і др. Витанович.**

ЗАКІНЧЕННЯ КОНҐРЕСУ.

По ухваленні резолюцій, Конґрес вибрав окремі комісії, що мали резолюції зредаґувати та подати їх в остаточному оформленні.

В 16-тій годині голова Р.Ш. **проф. Іван Галущинський** підсумував працю Конґресу та подякував усім, що причинилися до її успіхів. Конґрес закінчився відспіванням національного гимну.

Резолюції і постанови Першого Українського Педагогічного Конгресу.*

ОСНОВНІ ТЕЗИ.

1) Перший Український Педагогічний Конгрес стоїть на становищі, що право на національне виховання — це самозрозуміла життєва необхідність для розвитку нації. Здійснювати його може тільки рідна виховна установа з рідним виховником.

2) Метою національного виховання української молоді є всебічна підготова її до здійснення найвищого ідеалу нації, до чинної творчої участи в розбудові рідної духової й матеріяльної культури, а через неї до участи у вселюдській культурі.

А) РЕЛІГІЙНО - МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ:

Перший Український Педагогічний Конгрес визнає систему виховання, оперту на християнській вірі, науці й моралі, за єдино доцільну.

Розроблення подрібної програми релігійно-морального виховання полишається компетентним духовним чинникам.

Б) НАЦІОНАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ:

Національне виховання мусить обіймати цілість виховання. Щоб виповнити його конкретним змістом, треба плекати знання рідної духової й матеріяльної культури, розвивати ідею української духової й культурної соборности, національної єдности, затіснювати звязки з рідним народом, вщіплювати любов до рідного краю, виробляти характери, розвивати позитивні громадські чесноти та гін до творчої праці.

Зогляду на те, що національне виховання української молоді повинно спертися в першій мірі на знанні

---

*) Гл. „Діло“ з дня 24. листопада 1935. ч. 314.

української літературної мови та предметів українознавства (історії, географії та народнього мистецтва). Перший Український Педагогічний Конґрес ухвалює основні тези:

а) в справі навчання української мови:

1) Українська молодь повинна вчитися й виховуватися у своїй рідній, українській мові.

2) Українська мова, починаючи від установ дошкільного виховання до 4-го року науки в початковій школі включно, є **осереднім предметом** навчання й виховання, від 5-го року науки в початковій школі цим осереднім предметом стають усі предмети українознавства: література, історія, географія та народнє мистецтво.

3) В середніх школах ріжних типів, нижчих і вищих щаблів, та в усіх установах позашкільного виховання осереднім предметом навчання й виховання стає духова й матеріяльна культура українського народу в синтетичному обхопленні.

4) Навчання української молоді в чужій мові може зачинатися не ранше як у третьому році науки в початковій школі.

З метою постепенного здійснювання ухвалених тез, Перший Український Педагогічний Конґрес приймає такі постанови:

а) Головна Управа „Рідної Школи" поробить потрібні заходи, щоб навчання української мови дало повну синтезу українського духа.

б) Головна Управа „Рідної Школи" поробить у відповідних шкільних властей заходи в тому напрямі, щоб негайно створити Комісію для складання й апробати шкільних українських підручників. В склад цеї Комісії повинні ввійти представники Наукового Тов-а ім. Шевченка, Рідної Школи, Взаїмної Помочі Українського Вчительства й Учительської Громади.

в) Головна Управа „Рідної Школи" повинна: 1. видати серії найменше 100 рефератів для бурсаків і се-

лянського дороcту з усіх ділянок українознавства — історії, географії та історії літератури й українського мистецтва; 2. видати галерії портретів історичних діячів та діячів культури українського народу; 3. видати виїмки з літописів і билин державної України в перекладах на живу мову, як основне джерело для плекання серед молоді традиції державности;

г) Головна Управа „Рідної Школи" повинна негайно створити Центральний Видавничий Фонд, щоб видавати книжки із усіх ділянок українознавства для школи й молоді — та заохочувати поетів, письменників-популяризаторів знання, щоб у своїй літературній праці взяли під увагу потреби школи й молоді та своїми творами причинилися до суцільного виховання молоді;

ґ) Головна Управа „Рідної Школи" вжиє всіх заходів у відповідних шкільних властей, щоб допустили українські діточі журнали до всіх шкіл, де вчиться українська молодь;

д) Головна Управа „Рідної Школи" постарається вихіснувати всі засоби (зїзди, конференції, статті, видавництва і т. д.), щоб допомогти українському вчительству виконувати його обовязки й завдання в ділянці національного виховання;

е) Головна Управа „Рідної Школи", в порозумінні з іншими українськими установами, зверне спеціяльну увагу на популяризацію українського письменства серед дороcту.

б) в справі навчання історії і географії:

1) Український Педагогічний Конґрес висказує погляд, що самостійне навчання історії й географії України, а не тільки в залежності від історії і географії Польщі, є педагогічною необхідністю для культурного розвитку українського народу.

2) Зогляду на теперішні відносини в школах, Конґрес **зазначує**, що навчання історії та географії повинно відбуватися в українській мові.

В) СУСПІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ:

1) Перший Український Педагогічний Конґрес, признаючи в цілості виховання молодого покоління велику вагу доцільному плеканню характерів, висказується, що виховна практика повинна подбати про визначення тих поодиноких рис особовости, бо їх розвиток є побажаний з оглядів національних, загальнокультурних і суспільних. Треба подбати про такий конкретний плян виховання, що вможливлював би актуальну вправу в набуванні зазначених рис та провірював би виховні досягнення.

2) Перший Український Педагогічний Конґрес стверджує, що розвиткова тенденція теперішньої доби домагається від виховників української молоді, щоб розбуджували й плекали в неї ті психічні диспозиції, які є основою зовнішньої активности людини.

3) Перший Український Педагогічний Конґрес, уважає дальші студії над характером духовости українського народу за важливу справу для практичної педагогіки і закликає вчених-дослідників психіки українського народу, щоб присвятили цьому питанню особливу увагу.

Г) ГОСПОДАРСЬКЕ ВИХОВАННЯ:

Повне національне виховання в усіх ступнях, категоріях і щаблях шкільних і виховних установ потребує **господарського наставлення** і вони є одним із основних програмових елементів. Тому освіту вчительства повинно заокруглювати також знання економічних і господарських наук.

З метою скорішої реалізації клича господарського наставлення в шкільному вихованні й навчанні Перший Український Педагогічний Конґрес:

А) Стверджує, що плянова розбудова хліборобського шкільництва є необхідною умовою піднесення культурного і господарського рівня нашого села та національного зміцнення основи нації — селянства.

Тому Перший Український Педагогічний Конґрес вважає доцільним:

1) поширити Комісію для фахового шкільництва при Рідній Школі Секцією хліборобського шкільництва та покликати окремих референтів для фахового і хліборобського шкільництва;

2) розбудовою українського хліборобського шкільництва зацікавити широкі круги наших хліборобів, створити в назначених місцях, чи округах, районові комісії, зложені з представників місцевих або районових установ, що підготовляли б, по порозумінні з центром, пляни поодиноких шкіл та переводили б їх у життя;

3) для урухомлення українських хліборобських шкіл ужити тих земельних фундацій, що досі є в руках українських народніх установ, але не використані, як треба;

4) частину фондів, що їх на цілі шкільництва дає українське село, ужити на розбудову українського хліборобського шкільництва;

5) українському вчительству пильно зацікавитися нашим господарським життям і співділати в його розбудові виховунанням для нього суспільно й фахово високовартісних працівників;

6) наблизити нашу школу до потреб нашого господарського життя.

Б) Конгрес завважує, що хліборобське шкільництво є для українського народу необхідною частиною всеї мережі нашого шкільництва, а зокрема нашого фахового шкільництва. Тому треба:

1) виховувати в молоді ті прикмети характеру, що саме збільшують господарську життєздатність людини;

2) видвигати ширше господарську освіту в усіх загально освітніх школах;

3) поборювати дотеперішній культ бюрової праці та збільшувати наплив молоді до державних і приватних фахових шкіл та до торговлі й ремесла;

4) при переході з одної до другої категорії шкіл користати щедро з Порадні для вибору звання при Рідній Школі;

5) розбудовувати існуючі й основувати нові українські фахові школи;

6) перемінити частину загально-освітніх гімназій на фахові;

7) піддержувати існуючі ремісничі бурси і творити нові;

8) для поповнення економічної освіти нашого вчительства видати підручник із загальними економічними відомостями, вказівками на потреби нашої нації в економічній ділянці та на можливості їх реалізації;

9) звернутися до проводу наших кооперативних орґанізацій, щоб допоміг Рідній Школі встановити ревізора й інструктора шкільних кооператив;

10) оцінюючи велику виховну ролю навчання кооперації у школах, Конґрес із признанням вітає заведення цього навчання у більшості шкіл Р. Ш. та взиває решту шкільних заведень піти їх слідами.

11) Конґрес уважає доцільним: завести у всіх школах правдиві учнівські кооперативи, (крамничні і щадничі), та закликає до цього всі школи, де виховується українська молодь;

вибінувати існуючі й ново закладані українські фахові школи в наукове приладдя й відповідні домівки;

створити спеціяльну кредитову орґанізацію, що допомагала б абсольвентам українських фахових шкіл довгоречинцевими позичками основувати власні варстати праці та вказувала б їм відповідні місця їх праці.

Ґ) МИСТЕЦЬКЕ ВИХОВАННЯ:

Перший Український Педаґоґічний Конґрес визнає мистецтво, а зокрема українське національне мистецтво: спів, музику і пластику, одним із основних програмових елементів повного національного виховання й доручає всім школам і виховним установам із українською мовою навчання в пляни виховання всіх щаблів шкільних і виховних установ увести науку співу, музики й народньої пластики. Тим чином пільно-

сить Педагогічний Конґрес національне мистецтво до значіння суспільно-культурного постуляту.

Зуваги на цю тезу, Перший Український Педагогічний Конґрес стверджує, що масового мистецького виховання не здійснять окремі установи; масове музичне виховання може реалізувати скоординована діяльність фахово-музичних, шкільних, просвітянських, церковних та інших національних інституцій.

Щоб здійснити ступнево тези мистецького виховання, Перший Український Педагогічний Конґрес уважає потрібним:

а) в справі музичного виховання

1) поповнити кадри фахових учителів музики і співу для поодиноких типів, категорій і щаблів шкіл;

2) придбати відповідну кількість доступних видань популярної музичної літератури, головно ж для шкільних, сільських церковних і товариських хорів та орхестр;

3) зацікавити цею справою наших музиків-композиторів, щоб вони побіч своїх високо-мистецьких творів, призначених для вибранців, давали ще й твори популярної літератури, оперті на народніх мотивах у національному характері;

4) звернути увагу нашим музикам-педагогам, щоб вони при науці вокального й інструментального мистецтва хіснувалися найбільше вартними зразками української музичної творчости;

5) порадити всім управам і педагогічним радам, щоб навчання музики й співу поставили в своїх школах на належній педагогічній і мистецькій висоті;

6) порадити управам поодиноких шкіл, щоб навязували по змозі співпрацю з фаховими музичними школами;

7) звернути увагу шкільним властям (головно Управі Рідної Школи), щоб навчання музики й співу передавати в руки кваліфікованих учителів, а якщо їх нема, щоб улаштовували для вчительства підготовчі курси;

8) порадити шкільним властям, а в першій мірі Головній Управі Рідної Школи, щоб при Видавничій і Шкільній Комісії створила спеціяльну Комісію, яка видавала б відповідну музичну літературу для шкіл та керувала б педагогічною сторінкою музичного виховання молоді;

9) дбати про те, щоб у репертуар шкільного навчання музики і співу входили твори української творчости всіх часів;

10) плекати в молоді культ звуку взагалі, починаючи від щоденної розговірної мови й поведінки, аж до обовязкового культу звуковости в курсах дикції і деклямації — як вступну помічну підготову до вмузикальнення молоді.

б) в справі мистецького виховання в ділянці національної пластики

I. В методах шкільного навчання:

1) широко хіснуватися аналітичною й конструктивною методою;

2) наладнати контакт між навчанням рисунків і ручних праць, або обєднати науку цих двох предметів;

3) використовувати в навчанні виробничі процеси й ужиткове мистецтво (промислове й народне мистецтво);

4) плекати теоретичне й показове навчання історії пластичного мистецтва (обзнайомлення з історичними стилями, одвідування музеїв, архитектурних памяток, мистецьких виставок).

II. У видавничій діяльності придбати:

а) для установ дошкільного виховання:

1) статті й огляди з пластичного мистецтва, спеціяльно вжиткового для дитячих часописів;

2) додатки із зразками ручних праць для дітей у часописах для молоді й дітей;

3) підручники ручних праць для дітей;

б) для установ шкільного й позашкільного виховання:

4) доступні для молоді підручники історії українського й всесвітнього мистецтва (або стилістики) із спеціяльною увагою до вжиткового мистецтва;

5) видання шкільних підручників рисунків і ручних праць для а) учнів і б) учителів із спеціяльною увагою до українського народнього мистецтва;

6) видання позашкільних підручників рисунків, ручних праць, ремісничих виробів для дітей, юнаків і дорослих;

7) видання дитячої енцикльопедії із спеціяльною увагою до промислу, техніки й ужиткового мистецтва;

8) видання української термінольогії в усіх ділянках ручних праць.

Д) ДУХОВЕ, ГІГІЄНІЧНЕ Й ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ:

Перший Український Педагогічний Конґрес стверджує, що:

1) Духове виховання української молоді повинно спиратися на наукових основах індивідуальної та збірної психольогії українського народу.

2) Потреба практичного гігієнічного виховання є безумовною необхідністю суцільного виховання української молоді.

3) Правильне фізичне виховання є одним із основних елєментів загального гармонійного виховання.

4) Виховання української молоді в спортових орґанізаціях із лицарсько-боєвим наставленням повинно бути короною повного фізичного виховання.

Щоб реалізувати ступнево ухвалені тези, Перший Український Педагогічний Конґрес уважає потрібним:

а) в справі духового виховання,

1) завести в усіх школах і клясах індивідуальні карти; в них записували б учителі завважені характеристичні риси своїх учнів;

2) впровадити обовязковий іспит психотехнічний для тих учнів, що переходять із народніх до середніх

шкіл, і з середніх до вищих, щоб перевірити правильність вибору школи або звання;

3) завести для шкіл Р. Ш. інституцію шкільного психольога, щоб досліджувати психіку української дитини та покласти основи під будову нової життєздатної української школи;

4) встановити при Українській Порадні для вибору звання більше психотехніків, що виїздили б на провінцію й переводили б на місцях психотехнічні досліди;

5) влаштовувати окремі курси для ближчого познайомлення українського вчительства з головними питаннями експериментальної психології;

6) започаткувати при Головній Управі Рідної Школи правильне виховування анормальних дітей української народности;

б) в справі гігієнічного виховання:

1) ввести в програми шкільного навчання гігієну, як рівноватрний предмет науки;

2) підготовити кадри вчителів гігієни й придбати шкільних лікарів-гігієністів;

3) почати гігієнічне виховання в родинах через установи „Батьківських Кружків", поглибити його й зміцнити в дошкіллях; в народніх, середніх і фахових школах навчати основно гігієни за випрацьованими програмами;

4) в останніх клясах нижчих та вищих щаблів жіночої середньої школи навчати молодь обовязково плекання немовлят і малих дітей;

5) улаштовувати по селах курси домашнього господарства й гігієни під проводом кваліфікованих осіб;

6) зміцнювати в громадянстві переконання, що протиалькогольне й протинікотинне виховання шкільної молоді є одним із дуже важних засобів для її духового, фізичного й етично-морального розвитку; тому треба, щоб наші виховні, освітні й професійні організації звернули на цю ділянку виховання особливу увагу та вперто реалізували її практично;

7) звернутися з зазивом до загалу українського вчительства, щоб воно надалі солідарно зміцнювало в собі свідомість, що як у всіх областях виховання, так і в ділянці гігієни, найважнішим засобом пропаганди є власний приклад;

8) улаштовувати для вчительства в чинній службі доповняючі курси з ділянки гігієни;

в) в справі фізичного виховання:

1) створити при Головній Управі Рідної Школи, в порозумінні з нашими уладами, що займаються спортом і руханкою, одноцілий нагляд над напрямом нашого фізичного виховання молоді;

2) вжити всіх засобів, щоб зацікавити ширше громадянство значінням фізичного виховання;

3) обмірковувати в порозумінні з організованим ширшим громадянством засоби, щоб дати молоді потрібні уладження й заохотити її до плекання всебічних фізичних вправ;

4) вплинути на старше громадянство, щоб воно, доцінюючи вагу літніх осель і таборів для молоді, якнайчастіше користало з них для добра своїх дітей.

5) влаштовувати під проводом Рідної Школи річні межишкільні змагання в усіх доступних і дозволених молоді спортах і грах, щоб дати їй можливість виявити назовні свій боєвий гін;

6) вжити заходів у відповідних шкільних властей, щоб командування (накази) при фізичних вправах у школах для української молоді відбувалися в українській мові.

Е) ШКІЛЬНА ПОЛІТИКА.

1) Верховний політичний провід українського народу в Польщі повинен змагати до того, щоб добути українському народові відповідну кількість шкіл усіх категорій, типів і щаблів, починаючи з установ дошкільного виховання, аж до університету і шкіл академічного ступня, згідно з чисельним станом українського народу та виховно-освітніми його потребами.

2) Перший Український Педагогічний Зїзд взиває верховний політичний провід, щоб доложив усіх зусиль, уможливити українським школам усіх категорій, типів і щаблів і тим українським школам, де вчаться українські діти, нормальний доплив потрібної кількости кваліфікованого вчительства української народности.

3) П. У. П. К. стверджує, що власні українські високі школи є необхідні для повного культурного розвитку українського народу в польській державі й для тго поручає найвищій українській науковій установі в Польщі — Науковому Т-ву ім. Шевченка у Львові, поробити всі потрібні заходи для негайного заснування високих українських шкіл — зокрема університету і хліборобсько-економічної академії.

4) П. У. П. Конґрес ставить домагання до всіх українських культ.-освітніх установ, до українського парляментарного проводу та до українського зорганізованого громадянства, вжити всіх зусиль у тому напрямі, щоб вибороти для українського народу в Польщі право самому дбати про виховання своєї шкільної молоді, зокрема, щоб тим вихованням кермувала окрема правно зорганізована українська автономна шкільна влада.

5) П. У. П. Конґрес взиває все українство прийняти одне гасло Р. Ш. для всіх українських земель та української еміґрації для реалізації ідей українського національного виховання та прийняти в виховній практиці одноцілий провід „Рідної Школи".

6) П. У. П. Конґрес висловлюється проти втягання шкільної молоді в якінебудь політичні орґанізації.

7) П. У. П. Конґрес прохає Головну Управу Рідної Школи подбати про затвердження наук. програм для українських народніх і середніх шкіл, про навчання української мови, історії, ґеоґрафії та предметів мистецького і фізичного виховання, предложених у 1933-ому році Міністерству Освіти і Кураторії Л. Ш. О. професійними орґанізаціями українського вчительства (В. П. У. В. й У. Гр.).

8) Двомовність (утраквізм) у шкільному вихованні й навчанні вважає П. У. П. К. з наукового погляду недоречною, з педагогічного шкідливою, а на наших етнографічних землях засобом денаціоналізації українського населення і тому домагається скасування двомовности в усіх школах і установах, де виховується українська молодь.

9) П. У. П. Конґрес домагається від компетентних чинників скасування перепон у розбудові українського приватного шкільництва та виховно-освітніх установ.

10) П. У. П. Конґрес домагається допущення українських виховних, освітніх і господарських установ до організації дошкільного й позашкільного виховання, доповняючої освіти та домашнього навчання.

11) П. У. П. Конґрес взиває Гол. Управу Р. Ш., Українське Товариство Опіки над Молоддю та Українську Парляментарну Репрезентацію доложити всіх зусиль, щоб влада привернула для української молоді скавтову організацію „Пласт" на давніх основах, усталених Українським Товариством Охорони Дітей і Опіки над Молоддю.

12) Вважаючи пресу могутнім засобом пропаганди в сучасній добі, звертається П. У. П. К. з зазивом до української преси, щоб присвятила справам виховання більше уваги, та вияснила широким кругам українського громадянства важливу суспільну функцію виховання.

13) П. У. П. К. взиває покликані до цього громадські українські установи, поширити акцію в напрямі втримання існуючих уже бурс, інтернатів і харчівень та основування нових не тільки для середнього і фахового шкільництва, але також і для вище-ступневого народнього.

14) П. У. П. К. взиває Головну Управу Р. Ш. ввійти в порозуміння з усіми власниками приватних українських шкіл задля узгіднення шкільної сітки під оглядом доцільного територіяльного розміщення шкіл, потрібної пропорціональности категорій і типів та відхилення непотрібної конкуренції.

ВНЕСЕННЯ.

1) П. У. П. Конґрес покликає Кодифікаційну Комісію в складі Президії Зїзду, Президії Секцій і референтів для остаточної редакції винесених ухвал перед їх прилюдним оголошенням.

2) Перший Український Педаґоґічний Конґрес уповажнює Головну Управу „Рідної Школи“ зложити Виконавчу Комісію при тій Управі для розгляду й переведення в життя тих ухвал.

——o——

ПІСЛЯСЛОВО.

Ця пропамятна книжка має трохи складну історію з технічною сторінкою. Щоб обминути більші кошти, треба було друкувати поодинокі реферати в журналі „Рідна Школа“ та залишити відбитки. Тяжко було дістати всі реферати в означеному часі, то ж ішли до друку ті реферати, що були під рукою. Тому вони не йдуть у книжці чергою, як у програмі.

Реферати з другого плєнарного зібрання о. проф. Ю. Дзеровича та інсп. В. Кузьмовича і реферат дра В. Метельського були друковані в інших журналах і тому долучені у скороченні. Поданий теж у скороченні реферат проф. Кузьмова. Ввиду цього книжка мусіла мати дещо іншу форму; якби не йшло про зменшення коштів, були б ішли реферати з дискусією в такій черзі, в якій справді відбулися.

В історії У. П. К. згадано, що він має тісний звязок із Українською Педаґоґічною Виставою 1938. року, що має показати наглядно в загальних обрисах, які школи, інституції й орґанізації, та як і якими засобами й методами працюють над освітою й вихованням українського народу. Педаґоґічний Конґрес як і Українська Педаґоґічна Вистава поставили собі за завдання дати образ скристалізованої національно-виховної думки наших виховноосвітніх досягнень і культурного дорібку до цього дня.

Редакційна Колеґія.

ЗМІСТ

стор.

Передне слово . . . . . III—IV

ЧАСТЬ ПЕРША:

Історія Першого Українського Педагогічного Конгресу . . . . . VII—XXII

Отворення Українського Педагогічного Конгресу і привіти . . . . . XXIII—XXX

ЧАСТЬ ДРУГА:

Реферати . . . . . 1—204

Д-р Степан Балей: Психольогія характеру . . . 1—15

Д-р Яким Ярема: Українська духовість в її культурно-історичних виявах . . . . . 16—88

Д-р Василь Пачовський: Українознавство у вихованні молоді . . . . . 89—114

Д-р Осип Філяс: Школи та ширення гасел гігієни серед громадянства . . . . . 115—133

Д-р Володимир Січинський: Ужиткове мистецтво в системі мистецького виховання . . . . 134—142

Д-р Станислав Людкевич: Організація музичного виховання . . . . . 143—152

Інж. д-р Евген Храпливий: Потреба розбудови нашого хліборобського шкільництва . . . 153—168

Інж. Роман Білинський: Достроєння школи до потреб нашого господарського життя . . . 169—180

Проф. С. Гайдучок: Вплив фізичного виховання на вдачу нашої молоді . . . . . 181—190

Проф. Ярослав Кузьмів: Напрямні національного виховання (у скороченні) . . . . . 191—194

Проф. о. Юліян Дзерович: Християнське релігійно-моральне виховання молоді (у скороченні) 195—197

стор.

Інсп. РШ. Володимир Кузьмович: Українська шкільна політика (у скороченні) . . . . . 198—201

Д-р Всеволод Метельський: Спроба психічної характеристики української дитини (у скороченні) . . . . . 202—204

ЧАСТЬ ТРЕТЯ:

Дискусія над рефератом проф. д-ра Степана Балея 207—212

Дискусія над рефератом проф. д-ра Якима Яреми 212—216

Наради й дискусія в секціях . . . . . 217—232

Друге плєнарне засідання . . . . . 232—235

Резолюції і постанови Українського Педагогічного Конґресу . . . . . 236—249

Післяслово 250