

- с. 57: у водѣ — въ водѣ;  
 з никуда — отъ никуда;  
 божімъ — божімъ;  
 кирму — кѣрму;  
 ѻткі — ѻтколь;
- с. 58: мати — имѣти;  
 с. 59: Сусѣда (2) — Сусѣдъ;  
 с. 60: тій — сіи;  
 с. 61: пріймае — пріймаєть;  
 тра — треба;
- с. 63: вѣсѧдесять — бсмъдесять;
- с. 65: далъ — далъ;
- с. 66; пріймати — пріймити;  
 с. 67: сли — если;  
 с. 68: проте — протое;  
 с. 79: ѻтти — ѻттуда;  
 мраки ночи — мраки ночныхъ;
- с. 80: ѻхѣли — хотѣли;
- с. 81: рушницеъ — рушницею;  
 Сусѣды — Сосѣди;
- с. 82: сусѣдовъ (2) — сосѣдовъ;  
 пріятелъвъ — пріятелей;
- с. 83: ѻбредѣятељвъ —  
 добродѣятелей;

Виданням „Читанки“ з 1850 р. займавсь Яків Головацький, і цо й переговорював в імені „Галицько-руської Матиці“ з спадкоємцями в справі гонорару. Але без сумніву, він також був редактор і другого видання з 1853 р. Тоді Яків Головацький, уже був язвист московофіл і сліди свого московофільства лишив і в „Читанці“ Шашкевича з 1853 р., роблячи йому ведмежу прислуго відско-камі від його мови й духа української мови взагалі.

Яків Головацький зазначив авторство Маркіяна Шашкевича на титуловій сторінці „Читанки“ без усяких застережень. Зазначені з рукописі ініціалами Ю. В. віршики одного з Маркіянових товаришів, Юліана Вислобоцького, не увійшли до „Читанки“, бо Яків Головацький дав до неї лише те, що уважав за писання Шашкевича. Тут і там можна зустріти в „Читанці“ щось, що пригадує нам його інші писання. Ось напр. Його слова (транскрибую фонетикою з рукописного тексту): „Коли вас коли печаль, журба і смуток огорне, не нарікайте і не розпукайтесь, лип здайтесь на волю Божу, а лекше вам тогди буде, смуток ваш обернеться в радость“ — чи не пригадують нам його „Поалтів Русланових“? Словом, і зміст „Читанки“, промовляє за авторством Маркіяна Шашкевича.

*Яків Романенко.*

### ЧУЖА МОВА І ДВОМОВНІСТЬ У ШКОЛІ.

Говорити про двомовність, як окрему, самостійну проблему, не можна. Вона має безпосередній, функціональний зв'язок з матірною мовою з одного й чужою мовою з другого боку. З огляду на той її складений характер, треба при роз'язці нашого питання послужитися її відповідною методою, а саме: *на тлі розважань про ролю обох згаданих мов у психічному розвитку людини (дитини) полагодити питання двомовності.*

Розуміється, наші розважання мусить сперстися па психо-педагогічних підставах, що їх дає нам сучасна наука, але потікож шомину думки минулого, бож сучасність усе з ним генетично зв'язана. Тим то її поспильмуємо триматися ст якого порядку:

- 1) думки про мову навчання в минулому,
- 2) мова в психічному житті людини (дитини) в світлі сучасної психології,
- 3) чужа мова та її функція супроти матірної,
- 4) двомовність як питучий витвір і її від'ємний вплив на розвиток дитини,
- 5) помічення на терені підкільної практики,
- 6) утраквізм, як засіб окреміної мовної політики,
- 7) висновки.

За одим пляном можна, очевидно, написати велику, може й кількатомову працю. Коротка ж стаття мусить, звичайно, всі оті питання й коротко полагоджувати.

## I.

Хоч яке це дивне, та не менш правдиве, що мова, ця дорогоцінна власність людини, двигун її культурного розвитку й засіб панування, цілими тисячліттями не була в своїй суті оцінювана, не була як складовий елемент людського цілого досліджувана. Старинні глибоко вміли заглянути в свою душу й вичути панікальні її відрухи супроти зовнішнього світу, тому творили релігії й філософічні системи. Але психології не створили, бо до сути душевних процесів не сягнули. Вони їх не аналізували. Тим то й не могли розглядати становища мови в комплексі психічних з'явниць, хотівської свої мови дуже розвинули, шукуючи якнайкращих окраслень на відчуті різноманітні стани своєї душі. Мова для них, це ніби одіж: вона необхідна, щоб думці па світ показатися, тому ж і гарна й багата повинна бути, але вона не зрослась із тим, що з'являє, тож у потребі можна її замінити без піякої шкоди для „власника”.

Ця несвідомість ролі мови в психічному розвитку людини посунулась іще даліше в середніх віках, коли що „одіж” міняли без застереження, як відомо, з великою шкодою для культури інтелекту, а гумалізм, розмилований у класичній літературі, не вмів перенести краси, що була випливом гармонії духа й мови, на власний мовний ґрунт народів.

І раціоналізм, хоч і покланявся „розумові”, а проте не вмів його дослідити як треба, бо, спекулюючи філософічними методами, штучно його розкладав і творив радше основи логіки, ніж психології, спертої па вільновідніх досвідах. Мова все таки не дочекалася палажного психологічного наслідження.

Та, не зважаючи на те все, питання мови в навчально-виховному ділі таки цікавило педагогів, бож воно само про себе все існувало, як існують закони природи без огляду на те, чи люди їх відкрили, чи ні. А існуючи, давало себе відчути в педагогічній практиці, хоч теорія й не вміла його з'ясувати пі висвітлити. Власне в педагогії інтуїція майже завсіди випереджує науково обґрунтовані тези. Як приклад можуть послужити навіть такі великі імена, як Руссо, Песталоцці, Монтессорі й б. ін.

Ото ж уже св. Гіеронім радить учити матірною мовою та остерігає перед передчасним навчанням чужих мов, а Карло Великий пересвідчений, що рідна мова наближує людину до Бога. Венедиктипи вже за часів Болеслава Хороброго завели в школі польську мову, а в Україні за Ярослава Мудрого панувала в навчанні тодішня народна мова. Француз Статорій, що працював у Польщі під опікою М. Олесницького, пише граматику польської мови й цієї ж мови навіть у школі при всякому навчанні, себто підносить її до рівня мови навчання, байдуже, що в інших школах матірна мова була заборонена. Монтень парікає, що навчання чужих мов не дозволяє совітійше зайнятися розвитком самої думки, а з цього виходить, що він був прихильником тільки матірної мови

у виховному діянні. Славний у свій час реформатор навчання Ратке (німець), недвозначно заявляє, що всяке навчання слід вести на матірній мові. Такий же авторитет як Коменський словом і ділом стверджив, що навчати треба, особливо в народній школі, тільки по-матірному. Оба вони дивляться на чужі мови, як на звичайні предмети навчання й не хотять їх бачити навіть у ролі спізвикладових мов.

Не тільки протестантські пієсти (Франке), що пропагували „навчання для життя”, послуговувалися матірною мовою, але й циро католицькі „Брати християнських шкіл” у Франції (Іван Балтист), учили виключно на матірній мові, хоч латина, зокрема в католицькому світі, визнавалась тоді як щось абсолютно необхідне й самозрозуміле. Француз Карко Ролін, якого думки ще й сьогодні актуальні, не дуже турбувався класичними мовами, як такими, а пильнував використати передусім самий зміст класичних творів. Цей його погляд засвоїв собі Конарські, засвоїли й члени „Едукаційної Комісії”, тож не дивна, що вони передусім рідній мові промоціювали шлях у школу.

Ян Замойські приказує виразно, щоб навчання в його академії зачинати по-польському й дальшє тієї мови не захедувати.

Лок недвозначно вимагає, щоб перед іншими мовами учень *сивчив* матірну мову. Немає, значить, сумніву, що він противник чужих мов, а тим більше якоїсь двомовності, в *народній* школі. Трудно не згадати про Русса, хоч він і не говорить окремо про мову навчання. Але ж при всіх його засадах наніть сумніватись не можна, що навчання, а тим більше виховання, проводиться може виключно в рідній мові. Він же на прохання Вельзього складав полякам, щоби виховання в них було національне, а вчителями щоби були тільки поляки.

Рівнобіжно з розвитком педагогічної думки рідна мова у вихованні стається самозрозуміла, так, що менше говориться про чеї, а діло само за себе промовляє. Німецькі філантропісти й не уявляють собі іншого виховання, як на рідній мові, а в Шнепфентальській школі учень, заки взявся за вивчення чужих мов, мусів виказатися повним знанням рідної мови. На ній же проходила ціла початкова освіта. Вкінці неогуманізм зрозумів вартість геленської культури так, що треба її перенести на мовний терен окремих народів.

Не треба хиба багато говорити про польську „Комісію Народньої Едукації”, що майже зовсім переходить на польську мову, як мову навчання в усіх школах, а вже рішуче в народній школі, де „— слова, що їх діти мають читати й писати, повинні бути загально зрозумілі... особливо ті, що дитині найближчі, що довкруги неї, що їх вона любить”. І сталося це проти загальної опіші шляхти (з. суспільності), що бачила в латині „оборону своїх прав, маєпостей, фортуни”. Обороняючи перед нападами противників граматику Кончинського, а з нею й рідну мову, як викладову, пише Гнат Потоцький: „Вчити дітей невідомої мови мовою незнаною, це страшна помилка, що її нова граматика поправить”. Гуго Коллонтай у своїх писаннях присвячує багато місця питанню рідної мови. Засягнемо його опіші головно в 6-тій частині нашої праці; тут звернемо увагу лип на те місце, де він каже, що „матірна мова

в найзручнішим зваряддям" до попирення „загальної й однакової освіти", що в свою чергу необхідна для консолідації народу.

Даремне ми шукали б за опінією дотично мови навчання у Песталоцці, чи його визначних наслідників (Дістервег, Фребель, Гербарт). Що мали вони говорити про мову, коли в них, як у багатьох інших визначних педагогів, що теж про мову не загадують. матірна мова в навчанні, це щось таке самозрозуміле, що й говорити про це не приходиться! Зате сьогоднішній психо-педагог, що йому не чужі найновітні досягнення педагогічних наук, з'окрема психології мови, мігби скласти велику й цікаву працю, яка недвомісно вяснила б, що ані одна з вимог, що їх обстоює сучасна педагогіка не може бути реалізована, якщо стосувати чужу навчальну мову, чи дивоглядну двомовність.

В новіших часах педагогічна думка як така вже не займається справою рідної мови в школі, бо ця мова витиснула латину як мову навчання. Зате втискаються до шкільної салі новітні чужі мови, що бажають або зразу таки знівечити матірну мову, або напризвісно йти з нею рівнобіжно. Діється це звичайно на теренах з мішаною людиною, з поміж яких візьмемо під увагу ту частину Польщі, що з природи речі головно нас цікавить. Та тут педагог перемінюється в політика й тому короткий огляд цих змагань знайде місце в одному з дальших розділів, де буде про це мова.

Пей же розділ закінчимо словами Фіхте: „Всюди, де стрічаємо окрему мову, існує водночас окремий народ, що має право самостійно займатися власними справами й правити самим собою".

## II.

Відомо, що оборонцями матірної мови у вихованні та навчанні керували різні мотиви, та всі вони дадуться підпорядковувати панівному педагогічному мотивові. Йшло, так сказати б, про догідність у виховній праці. Однак найважніший мотив, психологічний, виступав дуже мало. Коли ж і виступав, то дійні тільки інтуїційно. Бачилося, що при вживанні рідної мови духові надбання в дитині інтензивніше нарощають, значить, ця мова має в психіці якесь упривілєєне місце. Але якє? На це питання геді було відповісти навіть тоді, коли психологія оформилася як окрема наука, бо філософічна метода, падівши на неї шори у системіозвалої схеми, не вміла знайти для мови правильного місця ані поміж „психічними елементами", ані „психічними диспозиціями". Гербарт, захоплений Песталоццім, бажаючи дати його педагогіці науково-психологічні основи, прийняв концепцію інтелектуально-емоціональної єдності й смртого на ній зацікавлення. Па жаль недостача дослідних матеріалів не дозволила йому глибше обслідувати цю єдність, що у ній напевне знайшла б приналежне собі місце й мова, а тим самим і психологія мови була б зробила великий крок уперед. Справа мусіла чекати аж за неї взялася нова психологія. Гербарт залишився при своїй штурмій систематизації, яка так розпорошилась у школі, що навіть іще наше покоління, коли мова про психологію, не може позбутися помилкової термінології, що нею послуговувався психологічний атомізм, асоціаціонізм, диспозиціонізм, сенсуалізм і т. п. Правда, ми часто кажемо, що річ

це в назвах, а в самому розумінні справи. Отож воно трохи не так. Возьмім нир. статтю проф. д-ра В. Сімовича: „Рідна мова й інтелектуальний розвиток дитини” („Шлях” ч. 1. 1934). Хоч шан. Автор сбігся „тільки ліпгвістичний підхід”, то з огляду на прийняте у заголовку завдання, мусить повернути в бік психології. І от виступають „шухлядки”, соціальна потреба, примус, зацікавлення, а вслід за тим деякі пепорозуміння в розв’язці головного питання: „яку ролю відгає мова в інтелектуальному розвитку дитини”. І хоч стаття з мовознавчого боку пребагата в доказовий матеріал, хоч голосить безсумішні правди, хоч при своїй популярності глибока й переконлива, то залишає в читача якесь певдовідчуття, саме через помішання старих психологічних понять із новими. Шкодить статті те, що шкодило багатьом давнішим працям, які обслідовували думку її мову дитини: мову визнавали за окрему диспозицію, що тільки „живе в вічній взаємчинності з думкою” (Сімович), але генетично із „думки” її не виводили; думали, що мова, це тільки „звичайне собі знаряддя для людей порозуміватися між собою” (Сім.), а не щось зросле з динамічністю дитини як живої істоти, словом, досліджувало мову як незалежну цілість, що живе за своїми законами й дана людям як зовнішній рівноважник психічних з’явниць.

Але „плиткий асоціаціонізм — каже Клапаред — що затрояв уми... пережився врешті, а в психологію увійшли ліпамічні й ірагматичні тенденції (Джемс, Дюї), психоаналіза (Фройд), визнання взаємодіяння, що заходить між соціальним та індивідуальним життям (Дуркгейм, — ми додаймо — Адлер), а Станлій Голл, Грос, Біне, почали творити генетичну психологію, що спирається на біологічному розумінні діточності”.

Ці думки лягли в основу функціональної психології, що всякі психічні з’явища означає як функції біологічних потреб. Знову ж структуральна психологія бачить у психічних з’явищах не злішки, не математичні суми елементів, а їх ціlostevі структури. Якщо ми шляхом штучної аналізи і дошукуємося у структурі елементів, то мусимо пам’ятати, що з хвилипою, коли вириваємо елемент зо структури, руйнуємо її, себто психічне з’явите перестає існувати як таке. Досліджувати, значить, можна тільки структури.

Отож при досліді мови мусить виступити два питання: 1. які потреби засновують дитина, коли говорить — і про це слід поспівати функціональну психологію, 2. чи, й оскільки мова входить у склад психологічних структур — оце проблема структуральної психології.

Між численними авторами, що займалися справою мови, були такі, що займалися цею справою тільки епізодично, опрацьовуючи іншу психологічну проблему, інші мовну проблему брали як головну тему. Одні були близьче розв’язки, що видається мені правильною, інші даліше. Але найбільш переконливо промовляє П’яже в своїй праці „Мова й думання в дитині”, відомій мені з польського перекладу. Посередньо при нашій темі покористуватись можна також його працею „Як собі дитина уявляє світ” та за її зразком виведеною працею Я. Кузьмова „Світ очима сільської дитини” („Шлях виховання й навчання” р. 1934, кл. 2—4). П’яже тим симпатичний, що якнайдокладніше виявляє перед читачем, які

автори її піколи мали на нього вплив, а заки покаже свої досліди наводить дуже змістово й ясио думки тих авторів, що до нього займались тією, або посвяченою темою. В той спосіб читач не тільки підготований до успішного читання його праці, але й сам починає аналізувати проблему й самостійно доходити до висновків.

Отож П'яже, стверджуючи, що питання „які потреби задовільняє дитина, коли говорить”, не належить ані до самої лінгвістики, ані до самої логіки, а входить в обсяг функціональної психології, каже, що все ж таки від нього треба зачинати всякі студії над логікою дитини. Для нас це питання центральне, бо не про логіку в нас мова, а власне про психологію говорення. П'яже захистує загальний погляд, висловлений також др. Сімовичем у цит. статті, будьто би мова служила тільки до улюблення думок — „навіть у долоєлих людей”. Знане загально монологування перше нівечить цей погляд. Це Болдуїн старається боронити соціальний характер мови тим, що ніби то в монології людина говорить до фікційних людей, отже це є соціальна мова, бо тут передається думка комусь уявному. Та це тільки в небагатьох випадках правда. В цей спосіб не дастесь вже вяснити без решти ані „внутрішня мова”, ані бесіда із іншими навіть речами, а — що найважніше — як вяснити випадки, де говоримо саме із тим наміром, щоб думки напів були закриті. Ми ж зо своєї боку додаймо: як вяснити т. зв. мову підсвідому, де ми говоримо й „самі не знаємо, що говоримо”, бо думки наші інші, нир. сильно зайняті якоюсь ручною працею.

Коли ж мова не конче служить до того, щоби другим передавати думки, то якаж її функція? „Ця загадка була ломиголовкою — каже Клапаред — як довго відгадувано її в одній площині...” П'яже заслужився тим, що показав нам ще другу площину, бо вяснив, що „дитячий ум ткається на двох різних варстатах, уставлених ніби один над одним”. А вдалась йому ця концепція „двоєнні” тому, що „зачав від ставлення собі питань функціональних”, бо „квестія функціональна запліднює квестію структуральну” й тому „дозволяє нам так глибоко ввійти в структуру дитячої інтелігенції” (Клапаред).

Що ж то за два варстата, що за дві площині, на яких треба розв'язувати загадку дитячої духовості, в нашому випадкові, загадку становища мови у цій духовості? Одну називає Клапаред „площиною суб'єктивізму”, другу „площиною об'єктивізму”. П'яже прийняв дещо інші назви: *egoцентрична мова* і *соціальна мова*. До егоцентричної мови, він зачислює: 1. повторювання — дитина повторює навіть склади без змісту, просто „щебече”, як у ранньому дитинстві; 2. монологування — дитина говорить сама про себе, ніби голосно думає, до нікого не звертається; 3. збірше монологування, де дитина говорить ніби до других, але зовсім не дбас чи вони реагують на її бесіду. До соціальної мови П'яже зараховує: 1. пристосоване інформування; 2. критикування; 3. накази, прохання й погрози; 4. зацити; 5. відповіді.

Нас цікавить передусім егоцентрична мова, що йде виарі зо синкретизмом у спостережанні, з автістичним думанням, похожим на сон-мрію і в випливом цілого того суб'єктивізму, що начиневий Фройлівським „лостпрінципом”, Дюївською „динамікою”, а складений з усего того, що належить до царства емоцій. І мені

здається, що не помилюся, коли, помінувши всі окреслення П'яже й цитованих ним авторів, що вимагають довгих вияснень, означу коротко її просто мову як *функцію всеобіймаючої в дитині потреби руху!* Це була б ця перша стадія в розвитку мови, тоді, коли другу Клапаред означив як стадію мови, логічних понять, об'єктивізму, дійсності. Як у кожному штучному поділові, так і тут виразної межі між цими стадіями тоді дощукатися. Признаки першої сягають до старості, а в глибокій старості мабуть навіть значно зростають, симптоми ж другої можна запримітити вже й у малих дітей. Всеж таки належить ствердти, що перша стадія переважає десь до 7—8 року життя, а друга позначується виразніше коло 11—12 року життя. Тому приймається іспування ще одної (другої з черг), посередній стадії між 7—8 та 11—12 роками життя. В ній виступає реалізм, трохи об'єктивізму й аналізи, однак тоді ще говорити про абстракцію й логічні поняття та мову в лінгвістичному, зокрема семантичному розумінні. Значить, щодо мови друга стадія зближена багато більше до першої, ніж до чергової третьої, коли не брати під увагу слів на означення понять, що тут їх діти вживають як „пустий звук без змісту” наслідуючи дорослих. Ці три стадії вповні покриваються з розвитковими трьома головними фазами, що першу з них визначає інтенсивне спостережання речей та з'явиш зовнішнього світу й реєстрування в словниковому виказі, другу — усвідомлювання собі якості та вартості речей *супроти власних потреб життя*, третю — дослід суті речей та з'явиш і їх причиновости, взагалі залежності та мовного охоплення узагальнених понять.

Виходить, що на терені пародньої школи маємо вправді до діла з усіми трьома стадіями, але третя, каже Клапаред „в початково непомірно крихка. Оскільки її надто обтяжаємо, вгинається, тріскає, заломлюється і тоді складники її спадають на нижчий рівень... деякі знов зависають у половині дороги й висять ніби поміж лебом і землею”. Отож у школі панує загально друга, що — як сказано — особливо під мовним оглядом наближується без порівнання більше до *першої*, ніж до третьої.

Ідео-моторичний погляд на мову дитини підтримують різні дослідники, що їх цитує П'яже (Жане, Шпільрейн, Мойман, Штерн, Клапаред і ін.). Він, переглянувши їх вискази, стверджує: що „численні вислови, які для нас мають виключно значення понять, мають для дитини довго ще значення не тільки *почування*, але до того її ніби *магічне*, а щонайменше звязані вони з певними, окремими способами поступовання, що їх треба досліджувати незалежно від усього, забувши зовсім про наш умовий стан зрілого віку”.

Відомо, що зміст життя, це *рух*, як вияв бажаннякої істоти зайняти своїм „я” відповідну частину простору. Цему рухові підпорядковало також психічне життя, що оперує образами. А що таке образ, коли не комплекс рухів? Якщо ви викликуєте в своїй уяві якийсь образ предмету, та зараз же працюють рухи, щоб охопити цей предмет простірно; коли викликуємо образ чинності, та у ту ю ж міть щось у вашій душі цю чинність виконує. Абсолютних понять немає, — вони все виповнені образами, а чим більше цих образів, тим поняття ширше, „досконаліше”. Отож при-

кличте собі до свідомості якесь поняття, а побачите, що як рій бджіл виступлять у вашій душі рухи, які, ніби „точучий бритви” хапаються різних образів. І чим ширше має бути поняття, тим більше пересувається у вас *образів*, тим більше виступить *рухів*, та тим скоріш і більше *хаотичні* вони будуть, а поняття тим мрячніше. Розуміється, ці рухи моментально цезають, редукуються, а їх функцію стається якийсь, звичайно дуже простий, рух. Остаточно ролю цього „упрощеного” руху сповняє „густозвучне слово”, що його називемо „абстракт”, напр. „слава”, „честь” і т. д.

Ясно, що на терені нар. школи дітям далеко ще до таких узагальнювань, а тим самим далеко до орієнтації в мові як з'явіці самому в собі. Тут мова з образами творить нерозривну цілість. Йде тільки про те, як та в якому характері стремить вона в образах?

Структуральна психологія приймає структуру як одиноку форму психічного з'явіща, що для педагогів має вартість. Автім вона твердить, що навіть для теоретика-психолога аналіза структури на елементи є безцільна, бо структура це не сума елементів, тільки їх *своєрідна функція*. Що мені з того, що я „виділю” елемент і буду його обслідовувати, коли він не є психічним з'явіщем, психічною одиницею. Він, таким як є, може увійти в іншу структуру, що, як цілість, може бути паскрізь іншим психічним з'явіщем, ніж таємна структура. І навіаки, елемент, що ми його теоретично ніби пізнали й описали, може набрати зовсім іншого характеру в іншому структуральному зв'язку. Словом, навіть психолог, а вже рішуче педагог, повинен рахуватися тільки зо структурами і дуже пильнувати, щоби передчасна аналіза, абстрагування, тощо не знівечили не тільки того надбання, що дала школа, але й того, що дитина принесла зо собою до школи. На жаль, українська діткова в своїй значній більшості наражена на важкі втрати саме в чужомовних і двомовних школах. Це виступить інше ясніше, коли відповімо па питання як мова входить у структуру. Чи слова і їх комплекс творять складові елементи образів, чи склади, а може й звуки? Отож тут саме легко за непорозуміння. Мова сама це структура. Кук ствердив, що одно плем'я в Африці не знає, що його мова складена зо слів. Речення для нього, це одиниця. Але європейці вміють у тій мові слова відрізнати. Так само — каже П'яже — діти вміють правильно вживати чимало слів у мові, та не розуміють тих самих слів узятих окремо. Але дорослі розуміють. Значить, дитина поздібна усвідомити собі слів як лінгвістичних одиниць. Це факт надзвичайно важкий! Виходить, що мова займає в думанні людини *різче становище*, залежно від ступні її розвитку. Коли в третій стадії можна говорити про т. зв. „словний синкетизм”, де якесь мовна фігура (речення, висказ, слово), становить самостійну структуру і може бути усвідомлена дитині у відорваний від конкретної образовости, то в *нижчих стадіях* мовний елемент *зрослий з образом* так, що коли штучне відірвати цей елемент, то знівечимо самий образ. Мова в лінгвістичному розумінні на цьому ступніві прямо не існує. Існують психічні образи спостережених предметів та з'явіць, існують образи дій як структуральні функції рухових елементів, що творять: 1. мімічну мову, складену з рухів, призначених для зору; 2. мову окликів, складену з рухів мовного приладдя, призначенну передусім на вияв емоціональних

потреб, а там і на автосугестію та сугестію; 3. говорену й писану мову, складену з рухів мовного приладдя та зорового механізму, прізначених або для заспокоєння потреб самовияву (мова егоцентрична), або для порозуміння зо світом зовнішнім (мова соціальна); 4. мову внутрішню, складену з уявних чи дуже непомітних рухів мовного приладдя, призначенну для самовідчуття. Оця остання є пайкрайдий доказ, що *образи без мовного окреслення* тільки повні, отже й *неясні*. Вони безперечно існують, але багато триватимуть на активності супроти психічного розвитку людини. Доказ: німо-

Коли ми договорилися до того, що мова як комплекс рухів є функція потреби роз'яснення, викінчення, кращого усвідомлення собі образів, що вона — як каже П'яже — „є чимось значінішим, ніж етикетою, є дійсністю, що *партиципує в пазиваних речах*”, то сказати б нам ще останнє, може найважливіше, для нашої теми. Коли слово це не „етикета”, то як воно „*партиципує в пазиваній речі?*” Чи *окремо збудоване* входить її поєднання в структуру образу? Отож зовсім навпаки: воно будеться спільно з обома: рухи, що складаються на нього, зростаються з іншими елементами структури поодиноко й самостійно (Жане, Шпільре, П'яже). Не буду наводити прикладів, подаваних авторами, як „ма”-„ма”, що рухи складають і т. п., але від себе вкажу хочби на дому всім *ономатопею*: чеїже більшість слів корінно рідних дають (відкинувшись цілу масу чужих), це іншо інше, як *черга рухів мовного приладдя, що є вірною відбиткою такої ж черги рухів (з ків), спостережених у даному з'явниці!* Другий, дуже переконливи доказ, це „*перекручування*” слів у малій дитині, що полягає в переставлюванні рухів (звуків). Значить, ті *рухи спершу самостійно, „партиципують”* в образі, а їх *правильна черга складається пізніше*. Однакож тим не менш ця черга стається опісля непорушеною структурою. Всякі рухи, складені у відповідну чергу *механізують* сходять неначе під поріг свідомості й стаються ніби відруха. Кожне *„покликання до свідомості”* якогось образу, потягає за собою моментально приналежну чергу рухів і навпаки, *заслуга черги рухів викликає дотичний образ*. Оць твердий психологічний закон участі мови в психічному розвитку дитини, закон моної моєї!

### III.

Знаємо зо щоденного досвіду, що людина може виконувати дуже складну працю, якщо осягне потребний ступінь від і зручності, що полягає на *механізації рухів*. Але механізація поодиноких рухів, доведена хочби й до досконалості, не вистає. Важливіша *механізація черговості* цих рухів. Бо кожна праця не внаслідок цілісності, складена з означеного числа рухів, що точно по одному наступають, це теж структура. Приймім, що якесь п'ятий рух полягає на виконанні рухів а, б, в, г, д, а людина ці рухи має зміханізовані й близьковідомо виконує працю. Наразі захадяємо щоб вона виконала ці рухи в порядку: а, в, д, г, б. Побачимо, що ціла зручність пропала. Людина, доки знов не набере вправи тільки, що виконав рухів переставлених на інше місце, але відійде і ті, що остали на давньому місці, вийдуть незручно. Теж діється, коли захадаємо заміни одного з тих п'яти рухів як-

потреб, а там і на автосугестію та сугестію; 3. говорену її писалу мову, складену з рухів мовного приладдя та зорового механізму, призначених або для заспокоєння потреб самовияву (мова егоцентрична), або для порозуміння зо світом зовнішнім (мова соціальна); 4. мову внутрішню, складену з уявних чи дуже непомітних рухів мовного приладдя, призначеної для самовідчуття. Оця остання — це найкращий доказ, що *образи без мовного окреслення чиби не повні, отже й неясні*. Вони безперечно існують, але багато тратять на активності супроти психічного розвитку людини. Доказ: німota.

Коли ми договорилися до того, що мова як комплекс рухів, це функція потреби роз'яснення, вибічення, кращого усвідомлення собі образів, що вона — як каже Г'яже — „є чимось значно більше, ніж етикетою, є дійсністю, що партиншує в називаних речах”, то сказати б нам ще останнє, може найважливіше, для напої теми. Коли слово це не „етикста”, то як воно „партинипус в називаній речі”? Чи *окремо збудоване* входить щойно опісля в структуру образу? Отож зовсім навпаки: воно будеться спільно з образом; рухи, що складаються на нього, зростаються з іншими елементами структури поодиноко й самостійно (Жане, Шпільберг, Г'яже). Не буду наводити прикладів, подаваних авторами, як от: „ма”-„ма”, це рухи ссання і т. п., але від себе вкажу хочби на відому всім *ономатопею*: чайже більшість слів корінно рідних даних мові (відкинувши цілу масу чужих), це ніщо інше, як *черга рухів мовного приладдя, що є вірюю відбиткою такої ж черги рухів (звуків), спостережених у даному з'явниці!* Другий, дуже переконливий доказ, це „перекручування” слів у малої дитини, що полягає на переставлюванні рухів (звуків). Значить, ті рухи *спершу самостійно „партинипують”* в образі, а їх *правильна черга складається пізніше*. Однакож тим не менше ця черга стається опісля непорушеної структурою. Всякі рухи, складені у відповідну чергу *механізуються*, сходять іспаче під поріг свідомості й стаються ніжі відрухами. Кожне „покликання до свідомості” якогось образу, потягає за собою моментально приналежну чергу рухів і навпаки, заслухана черга рухів *викликує* дотичний образ. Още твердий психологічний закон участі мови в психічному розвитку дитини, *закон матірної мови!*

### III.

Знаємо зо щоденного досвіду, що людина може виконувати навіть дуже складну працю, якщо осягне потрібний ступінь вправи і зручності, що полягає на *механізації рухів*. Але механізація *поодиноких* рухів, доведена хочби й до досконалості, не вистарчав. Важливіша *механізація* черговости цих рухів. Бо кожна праця, це певна цілість, складена з означеного числа рухів, що точно один по одному наступають, це теж структура. Приймім, що якась праця полягає на виконанні рухів а, б, в, г, д, а людина ці рухи має вже змеханізовані й близьковично виконує працю. Нараз зажадаймо, щоб вона виконала ці рухи в порядку: а, в, д, г, б. Побачимо, що ціла зручність пропала. Людина, доки знов не набере вправи, не тільки, що не виконає рухів переставлених на інше місце, але павіть і ті, що остали на давному місці, вийдуть неяручно. Те саме діється, коли зажадаєте заміни одного з тих п'яти рухів якимось

зовсім іншим, напр., а, б, н, г, д..\*) Коротко — при всякій іншій комбінації, ніж а, б, в, г, д, осягнена вже зручність бодай у значній частині пропадає, бо людина хитається, тратить перевіртість, хвилюється. Її уява початково ніяк не може охопити образу цілості праді зо зміненим елементом, зате устійнений здавна образ домається в даному місці й часі елементу викиненого, чи відсуненого дальше. Треба значного з'усилля, треба праді свідомості й нервової напруги, щоби устійнити нову через та її змеханізувати. Ясно, що на цьому тратить і людина, і праді.

Зовсім те саме діється при зміні мови, „Кілько різних мов, тілько різних їх будов” — каже др. Сімович, а кожна будова, це така й не йнакша, змеханізувана черга рухів, що з нею й тільки з нею з'вязані образи. Бо мова, це не етикета, яку можна наклеїти раз на цей, другий раз на той предмет. Слово народжувалось враз із образом і в ньому самому — слово це образ, а образ слово. Вже синоніми в мові це стверджують. Хто з нас кликав батька „татом”, у того до старости образ тієї людини непереможно в'яється із словом „тато” й павпаки, скоро ліні скажеш, або почучеш „тато”, стас перед тобою надзвичайно вірна постать твоєго батька. Ані „батько”, ані „отець”, пікоти цього не вдіють! При цих словах ти сумніваєшся, тратиш ясність образу: „батько” — це щось ніби друге, „отець” — то ніби знов щось інше. Даний предмет, чи його образ викликує моментально в напому умі *той мовний образ, що з ним* предмет сприйнили, а в тій же хвилині наша свідомість застулася дотичний мовний образ іншим, напр. „тата”, „батьком” і в той спосіб ми активізуємо слова, що були в нас пасивні. Те саме з актуальною в нас сьогодні „направою мови”. Помилляється той, хто думає, що ми не знаємо правильних слів і їх форм. Тільки ж вони в нас пасивні. Тим то кожний з нас легко поправить мову кимось зле („по-галицькому”) написану, але ж сам у тому ж самому часі також зле напише. Активізування словника вимагає дуже великих з'усиль, праді свідомості й сили волі при говоренні; менше з'усиль треба при писанні, бо там більше часу має наша свідомість. Думаю, що навіть найбільший оптиміст щодо активізування словника погодиться з нами, що це можливе тільки тоді, коли дитина має *свідомість мови як окремого явища*, коли вона здібна до такого абстрагування, що виділивши із структури образу мовний елемент не затрачує ясності образу. З тією хвилиною приходять до голосу лінгвістичні закони, бо з психологічного боку мова виєманципувалася в окремі структури. На основі того, що сказано в першій частині цієї праді, ми погодимося, що це можливе тільки в третій стадії, в „стадії мови” (Клапаред), а її в народній школі майже немає!

Сказане без ніяких застережень дається пристосувати до проблеми навчання чужої мови в народній школі. З’окрема мова посвоячена то лібі пасивній словник. Відомо, що напр. українська дитина зрозуміє згрубшу польську мову, звичайно, в обсязі словника доступного для її умового розвитку. Навчання тієї мови то лібі активізування мовного словника, бо майже всі зрозумілі для

\*) Ті, що вчать співу, добре знають, як важко справити оден посеред мелодії мильно завчений тон!

дитини слова її мовні образи є пасивні — вона ними не може „думати”, бо вони не брали участі в творенні образів. То тільки завдяки мовному посвояченні сталося так, що ціла структура, напр. речення, містить у собі численні елементи такі, як і ідентична структура матіріної мови. Через те чужа цілість нагадує рідну, але „слів, окрім взятих — каже П'яже — дитина не розуміє” тай тому їх, якщо йде про висказання власної думки, вжити не може.

Сучасні „конверзаційні методи” прямують до того, щоб учень „думав даною чужою мовою”. Показуючи предмети, або виконуючи чинності, ми вимовляємо слова її речення з надією, що вони вростуть у структуру образів. Та не забуваймо, що образ показуваного предмету вже має в собі змеханізувані рухи, яких черга становить *рідне слово*. Виключене, щоби на вид предмету те слово не з'явилось! Хай доросла людина, що добре знає чужу мову, погляне на якийсь предмет: якщо вона думає рівночасно про щось друге, тоді якийсь неясний образ малюється на екрані її душі, а радше поодинокі його елементи й тоді не виключене, що назва не з'явиться, але хай вона тільки скупчить увагу *тільки на цей предмет*, а пересвідчиться, що навіть при свідомому відкидуванні назви, вона настирливо повертає у внутрішній мові чергою уявних рухів мовного приладдя. В дитині ж слово без порівняння більше партинципує в образі; чи можливе, щоб воно на вид предмету не з'явилось? — А предмет, що його назви дитина ще не знає? Виразну відповідь на це питання дають призбирани матеріали П'яже й Я. Кузьмова: виступають назви порівнальні з характеристичним „такий дим” (хмара). — З другого знов боку заслухане слово з чужої мови бренить часто подібно, як якесь слово з матіріної мови із зовсім іншим значенням.\*). Тоді воно викликує лотиній образ, що ніяк не хоче вступитися — і виходять сміховинки, що ними заповнені гумористичні газети! П'яже каже, що навіть цілі речення, в яких поодинокі слова не конче бреплять подібно, а тільки мають якийсь специфічний склад думки, можуть викликувати такі „непорозуміння”.

Бачимо з того, як кітчує в голові дитини при передчасному навчанні чужої мови й як дуже терпить на цьому духовий її розвиток, а головно, як дуже нераз зиснавидить дитина науку чужої мови, а — що гірше — всяку науку. Багато з нас це пережило. Навіть *найкраща метода не відхиляти настирливості матіріної мови*. Вони собі посподу завзято перешкадають, а іншого процесу, як *перекладний* при навчанні чужої мови немає! Якщо хтось, вживалочи в щоденному житті матіріної мови, чужу мову так знає, що певон, ніби „на ній думас”, хай совіспо себе прослідить, а переконається, що й у нього наїде переклад, але так лисковично скорий, що в свідомості майже не позначується.

\*). Тому слово „примас” (у реченні „Тоді у проводі уряду ставав примас”) дитина пояснює: „це така машинка, що на ній можна скоро заарти каву” (= „прімус”), а інша: „то е, як кому що дають, а він не хоче тільки хоче чого іншого” (= „грилас”). Тому таєж слово „нарід” (на лекціях історії) пояснюють, що „нарід — то багато людей під церквою”, очевидно під впливом мовного звороту „під церквою тільки народу!”. Подібно учень, що вчився рахунків у рідній мові, а заглядав до підручника зложенного в польській мові. вияснив слово „другі первястки”, що „то така корова (первістка), що вже має друге теля”.

Як бачимо у вивчанні чужої мови заходить складний психічний процес, що вимагає великого з'усилля: 1. із структури вилучити чергу рухово-мовних елементів, що з нею зрослися і змеханізувались; 2. цілою силою свідомості не дозволити надшарплай структурі „розвалитись”; 3. вставити в „пусті місця” інші рухово-мовні елементи (з чужої мови) і зчергувати їх аж до змеханізування. (1. і 3. чиність, це той „ліскавочко скорій переклад»).

Хто до цього здібний? *Напевне не учень народної школи.* Тим то й не дивна, що стільки визначних педагогів давно вже виступило проти навчання чужої мови в народній школі, бо — як ми бачили — воно нівечить те, що матірна мова створила, а нового нічого не дас, тобто сплює психічний розвиток учнів.

Найвиразніше становище в цій справі зайняла *польська шкільна влада*: *вона викинула з народної школи всяку чужу мову*, значить, визнала, що до 14 року життя повинна дитина навчатися тільки на матірній мові.

#### IV.

Ми не йдемо так далеко й визнаємо, що чужої мови можна б навчати вже на терені V. класи нар. школи. На жаль усі наукові досліди не призначені мабуть для української дитини. Для неї зайдено якийсь *монструальний новотвір* під назвою *двомовності*. Дійсно, іншої школи в нас нема, бо двомовність силою факту виступає в школі, що формально є чужомовна, в школі, що її формально двомовна, тай у школі, що по назві є „з українською мовою навчання”. В цій останній учати польської мови, а до того ж, як відомо, історії й географії треба навчати також по-польському, а що знайомості польської мови остро вимагається, то ясно, що ця школа двомовна.\*<sup>\*)</sup> Що ж до чужомовної школи, то слід пригадати, що не йде тут про вчителя й підручник, які є одномовні, а про терен дитячої думпі. На цьому терені царить у таїй школі, розуміється в думпі української дитини, двомовність, бо, як ми бачили, рідна мова ніколи не хоче уступити місця чужій.

Дотеперішні налії розважання виказали, що в народній школі мова сповняє функцію біологічних потреб, а соціальні потреби повинні бути задовільнені матірною мовою, бо втрати, які спричиняє чужа мова ніяк не покриваються з евентуальними зисками, що їх чужа мова складає на рахунок соціального життя. І тут треба поставити питання: *чи не існують потреби, що їх функцією мусить бути двомовність?* Було б так, коли б прийняти існування таких родинних середовищ, де двомовність веде дитину від колиски. Очевидно, це було б з великою втратою для розвитку дитини, але

\*<sup>\*)</sup> Ця школа в дійсності ще далеко більше двомовна ніж могло би віддаватися. Навчання самої української мови відбувається уже 18 літ по програмам складеним для польської мови, незгідним з духом і вимогами (правопис! складня!) української мови. Немає потрібної доповняючої ані домашньої лектури! Немає у школі дитячих часописів ув українській мові! А якщо навіть навчання н. пр. рахунків чи природи проходить на українській мові, так — особливо у кл. V—VII. — підручники є зложені тільки в польській мові. Дитина вчиться предмету по українськи, але читає відносні відступи з підручника по польські і цілком злишньо вивчає подвійну термінологію, замість зужити час на основніше пізнання самого предмету, на свій духовний розвиток.

все таки було б. Не виключене, що таке з'явіще серед українських умовин існує, але ж воно десь — певне так рідко виступає, що його брати поважно не можна. Найчастіше *перший словник* дитини є *одномовний*, а друга мова „*дочіплюється*”, пізніше й прибирає ролю *чужої мови*. Вводить цю мову або родина, або бона, або вулиця. В таких випадках за матірною мовою залишається складня — річ найважніша, коли йде про „*духа мови*” — Й словник: *сгощено-тричної мови*, а друга мова вносить обагачення словника *соціальної мови*. У всякому разі постає макаронізм і застій у розвитковому поході дитини. Цей стан безперечно аномальний, але декому треба назвати його природним і тією природністю узасаднити введення формальної двомовності в школу.

На тлі досі сказаного не важко вже ствердити, що двомовність у школі, це дивогляд, що колодою розвернувся під ногами дитини, ба й учителя, без порівнання більшою колодою, ніж чужа мова, як предмет навчання у відповідній розвитковій стадії дитини. Во двомовність морочить дітам голову від найнижчих кляс, а саме вже в першій та другій стадії розвитку, коли дитина поквално спостерігає й синкретично реєструє предмети й з'явища зовнішнього світу, не маючи ще розуміння мови, як чогось окремого й самостійного. Сприймальність її тоді велика, бо її душа надзвичайно вразлива на все, що приходить із зовні. Цю добу треба використати, поліпшити її синкретизм слова, розуміння й розумування (П'яже), а тому вдаватися в елементи образів м. ін. в рухово-мовні, щоб сприяти механізацію структури з метою вучення подвійних назв, це просто насильство, чи грабунок дитячого надбання, нівчення структур, це злочин сути проти дитини. Розказувала мені одна маті, що була в зоологічному містечку зо свій сином і вже прямо жаліла, що ішла: син апі хвиліни не дав себе затримати при поодиноких оках, питав про назви й біг дальше. І з дива не вийшла, коли вдома син, не забувши апі одної назви, апі одного місця та маркантних рухів поодиноких осібняків, або громадок, почав докладно про них розпитувати, затримуючись довго при кожному. „І робить це вже 4-тий рік, а все більше й більше хоче знати”. — Даймо дитині можність „*переглянути*” світ і не затримуймо його фільмового психічного життя!

Друга фаза більше — як сказано — подібна до першої, ніж до третьої. Тут дитина інеше викликує фільмовані образи, але відчинає в інші все таки стисло і гоцентричні. Її цікавить питання користі з речей, а те зацікавлення таке сильне, що приглушує часто її назви. Досвід учить, що в цій фазі словник у дітей павіть маліс. Вони нераз довго шукають назви на те, що давніше легко вміли назвати. У цій фазі не може бути навіть бесіди про чужу мову, а тим більше про двомовність. Тільки хтось, хто свідомо бажає дитині розвиткового затамування, може тут заводити двомовність.

Що таке затамування дійсно існує, вистарчить на доказ вичислити „*лари*”, що їх несе за собою нерідкомовна школа: байдужість, а то й інавист до школи і книжки, незнання обох мов, макаронізм, рідна мова тільки в примітиві анальфабета, пасивний словник, синкретизм малої дитини аж до пізнього віку, поворотний

анальфабетизм і т. п. благодати. Тут цитувати не треба — життя дає „цитатів” цілі маси.\*)

У третій стадії вже країце. Коли дитина вглиблюється в суть речей та з'являє то вона підглядає всі признаки, до яких належить і назва, як мовний рівноважник. Коли отже пізнає, що якесь узагальнене поняття може мати різні відтінки своїх властивостей то й назва може бути двояка. Але тільки одна з них творить з предметом нерозривну цілість — ця друга, то хиба лише відорване слово, що ним можна заступити „фактичну” назву. Наступає пізнання другої мови, тільки як „мови” самої для себе. Отож у цій фазі можна ввести без великої шкоди для розвитку дитини навчання другої мови як предмету, але й тут нема бесіди про двомовність.\*\*)

## V.

Тепер переглянемо ще ті картини від'ємного впливу двомовності, що їх неодин учитель бачив упродовж своєї праці. Я мав нагоду сам учитися в двомовній школі, потім я працював і в українській школі з польською мовою як предметом навчання: і навчання, і в двомовній школі, і вкінці в чисто польській при виключно польській дітворі, де до того раніше була німецька мова (я І учив), а тепер зовсім чужої мови немає. Крім того я придивлявся дітям, що виховувались у різному мовному довкіллі. Правда, я не робив якихось докладних записок, окрема я не переводив плянових дослідів при допомозі окремих тестів, але тим не менше мої помічення були в повній свідомості мети, і все, що я досі сказав, сперте також і на моїх особистих поміченнях.

Отож насамперед діти, що вступають у школяні пороги. Заки їх оцінюємо, мусимо переднє погодитися, що ступінь розвитку не залежить від якості, ані навіть від скількості засвоєних образів, а仁не від їх ясності та тієї левності, з якою дитина ними послугується. Бо якість та скількість залежить від роду довкілля та від його багатства. Отож я мав до діл з дітьми заможних батьків, що шляхом конвергації застюли собі поруч матірної, ще чужу

\* ) А проте не від речі буле навести один приклад з протилежного кінця Європи. Проф.унів. у Барселоні, А. Галі в творі „Об'єктивна міра шкільної праці“ (Барселона, 1928) виложив висліди своїх досліджень над двомовністю у школах Кatalонії, де каталонські діти мусять учитися на офіційній еспанській мові. Він стверджує: 1) каталонські діти, змушувані говорити на двох мовах, не знають ніодного, тай тому неясні висловлювати свою думку так легко як це чинить одноМовні діти; 2) Шкільна двомовність, тому що дитина вчиться на мові, якої добре не розуміє, витворює тип анальфабета, що слідно доперва при наборі новобраних; 3) В Кatalонії мало людей має нахил студіювати чужі мови. Браки в виробленні рідної мови утруднюють пізнання чужої мови. (За твором: N. Toussaint: „Bilinguisme et education“, Bruxelles 1935, ст. 244 — 246).

\*\*) Це признає проф.унів. С. Блаховський м. ін. каже: „Чимало помічень промовляє за тим, що навчання чужих мов у дитинстві впливає некорисно на опанування рідної мови, викликує затамування репродукції слів, труднощі у вислові, пошишання слів, стилістичні похибки і т. п. Доперва тоді, коли рідна мова втрувалася на якімсь не дуже низькім рівні, отже около 12 р. ж., починає би навчання чужих мов“. А даліше за Туміліцом наводить, що некорисний вплив чужої мови тим більший, чим дані мови більше з собою споріднені. (St. Blachowski: „Wyniki psychologii pedagogicznej“ гл. „Encyklopedia Wychowania“, Warszawa 1933, т. I, ст. 389).

мову і недвозначно стверджив, що ті діти, не зважаючи на їхню поверховність, що може нас паразії опушкати, без вимку затримані в своєму психічному розвиткові. Їх мова, це здебільша „слова без змісту”. Існує про помічені речі в них ніякої. Вони все готові „здати позиції” що до назви речей: „а може це не так називається, а ось як! — „добре, буду це вже так називати, як ви кажете”. Діти в школі жартують собі з них. підсувуючи їм різні неправдиві назви речей, то знов вияснюють їм фальшиво їх ужитковність. Це зовсім зрозуміле: дитина не мала часу затримуватись довше над помічуваними речами, щоб їх образ утверджився в уяві, бо вона працювала над подвійним словником. — Дуже близько знов у літів учителів-українців, що працюють на чисто польських територіях. Вони в разомі все вагаються, яких треба вживати слів, а те вагання відбивається згодом на цілій їх поставі: вони навіть ходять пепевним кроком. Річ у цьому, що батьки слідкують за кожним їх словом і от все поправки й запити: „не так це кажеться” — „як це сказати?”

Дитина хвилюється, все затинається, а далі кине оци мовчу мороку й волить мовчати. Чи чуєте? тоді саме, коли „папляння” роскіш для дитини, вона мовчить. Отож ці діти, як і ті від боп, ніколи не мають умовного (ментального) віку рівного хронологічному — я це стверджу на всіх осібняках, що я їх зінав.

Жалюгільні бувають жидівські діти, що приходять до польської школи, а може ще нещасливіші були ті, що з ними мав я до діла в українсько-польсько- жидівському містечку (оскільки не були ці діти вулиці, бо з тими трохи інакше). Не зважаючи на те, що жили назатал здібні, їх діти у чужій ім школі роблять враження дуже мало нерозвинених. Кожна річ для них ніби чужа, ніби вони перший раз її бачать, хоч це напевні неправда. Вони, не знаючи мови школи, не знають сказати на що це, що з ним робити і т. д. Річ, звичайно, в непевності вислову, а відомо ж, що цілій розвиток у цьому віці спирається саме на сміливому називанні речей і з'явниць по імені. Непевність у мові перетворюється в загальну непевність і — застій очевидний. Краще представляються діти двомовної вулиці. Вони „язикаті”, тому її сміливі та себе певні. але їх мова — безприкладний макаронізм! Вони вірять, що говорять добре, а з тією певністю в'яжеться і їх певність супроти речей та довкілля, і тому вони здебільша нормально розвинені — часом наднормально. Затеж у школі, коли прийде на чергу контроля їх мови, вони нераз дуже різко затримуються у розвиткові і саме з них рекрутуються „найгірші учні”. — Наїбільше радости мав я із дітей, що приходили з одномовного довкілля до школи з їх рідною мовою навчання. Так було в мене в перших роках моя вчительської праці, коли я був у чисто українських селах, так і з тетер, коли я в польській школі, де самі польські діти. Там село, тут місто (жили в іншій школі). І там і тут дитина приходить з цілою певністю себе, так що засвоєних досі речей, як і щодо свого слованика. Саме ця певність вислову дає дитині її певність вагалі. Бо щож інше в природім, нормальним ступнем розвитку в дитині, як не сміливе виявлення себе перед зовнішнім світом? А те виявлення сперте в цьому віці передусім на мові. (Забава, сварка, бійка і т. п. це засоби виявлення сперті в 90% теж на

мові, а інші засоби технічно ще не засвоєні). Деякі теоретики кажуть, що сільська школа дістает менше розвинені діти, ніж міська. Їх помилка основується на тому, що тести й взагалі досліди обчислени на якість та скількість зображенень, а менше дбяють про їх ясність та сміливість в орудуванні ними. Я не маю ніяких претенсій до ступні розвитку тих сільських дітей, що з ними стрічався, а учнями вони були потім такими добрими, що таких я не маю тепер ніколи. Але до речі.

Подивімось тепер як удавалася мені праця в школі. Я вже згадував, що працював у різних школах щодо мови та вчив при цьому різних предметів. Коли ми згідні з цим, що з приходом до школи дитина є в такому віці, де починається фаза усвідомлювання собі якості й вартості, себто оцінка речей у площині власних потреб, то погодимося й з тим, що ступінь інтелігенції найкраще тоді провірювати на тлі таких річевих предметів як природа й географія (в пайпримітивнішому виді вони є вже й у I. кл.) в їх мовному й рахунковому охопленні. Отож я стверджую, що до війни в укр. школі йшла праця в I. кл. напричуд гладко. В II. кл., де прийшло навчання другої мови наступило незначне захитання — друга мова тут не вкрадалася в дитяче думання. Зате в III. кл., чи пак в третьому році навчання було розпутчливо тяжко. Діти дістали польські читалки повні т. зв. річевих уступів, писані мовою за трудною для непольських дітей, і тим способом навчання природи, географії й історії ставало цілком двомовне, бож і рахувати вичитувані з'явича треба було в мові читанки. А що інспектори стисло цього дослідали, то на ділі всі народні школи від III. кл. були двомовні.\*)

У формально двомовній школі працював я по війні. Отож стверджую, що затримання в такій школі дитячого розвитку на терені III. та IV. класів було нечуване. Прямо не пізнавалося дітей. Ці класи та ще Й V. в часах, коли ще було донуцене, давали до 40% роптентів, а пам'ятаю випадок, де IV. кл. дала їх 60%!... Я пересвідчився в сотках винайдків, що там у нутрі цих дітей була фактично свідомість речей, були образи, проходили процеси думання, та все те не могло виявитись мовою, бо дитина з мовою просто резигнувала. Коли йде про письмо, то дитина, бажаючи щось путін написати, робила цілі маси правописних помилок, в цьому львині частина перемішаних букв. Коли ж згодом „позбиралася докупи”, щоби не робити помилок, тоді алі одної викінченої думки не написала. Коло V—VI. року науки наступало деяке зрівноваження, але ані щодо письма, ані щодо мови ніколи не досягалося таких успіхів, яких по стільки роках праці належало б сподіватися. Загальна інтелігенція стояла у тих дітей багато нижче, ніж у літій, що працювали цілий час на своїй рідній мові. Про це єслідне

\* ) Ніколи не забуду одної візитації. — Признаюсь, що я щиро вчиз польської мови. — Отож виходжу по візитациї — товариші питают: „як там?“ „Всікожо було — кажу — але польське пішло надсподівано гарно“. І справді, діти читали й говорили так добре, що в укр. довкіллі годі краще. Ідем ж на конференцію: в мене всі предмети — дуже добре, спів і „руське“ зо спеціальним підчеркненням, польська мова — недостаточно!... і поучення, як то треба якнайчастіше по польському з дітьми говорити, як цілу термінологію подавати і т. д. Читач розуміє, що це „недостаточно“ до актів не пішло, але — це була практична пропаганда двомовності.

я маю нагоду пересвідчитися саме тепер, працюючи в чисто польській школі. Мушу зазначити, що порівнюючи моїх теперішніх учнів з колишніми, доходжу до висновку, що тамті представляли матеріял сам у собі спосібніший. Здібність сприймання, скупчення уваги й спостерігальний зміс були там сильніші, ніж тут. Та коли тут звільна й ступнєво дитина доходить до нормального рівня інтелігенції, то там по прекрасних поступах та по нормальнім розвитку в перших двох літах навчання наступало заломання й я пересвідчився, що те заломання стояло з безсумнівному зв'язку з двомовністю.

Наочанку спостеріг я й те, що німецька мова, якої тут навчане від V. кл., зовсім не міщала розвиткові дітей. В загальній інтелігенції діти поступали нормально вперед (не говорю про рідинні хитання розвиткові лінії з інших, загальних причин), а в німецькій мові робили теж нормальні поступи й без якихось замішань по трьох роках досягали сподіваного рівня.

Це зрозуміле: німецька мова виступила в стадії тривкості структур тоді, коли дитина здібна вже абстрагувати. Вона рідній мові, ані думанню не міщала, а процес засвоювання, не дивлячись на новочасну методу, був перекладний, як я це в своїму місці вже вяснив. А проте, колитворено нові програми, усунено німецьку мову з народної школи саме в ім'я добра й правильного розвитку дитини. Але чи для всіх дітей?!

## VI.

Коли ми отак обговорювали сираву чужої мови й двомовності на терені народної школи, коли д-р Сімович у циг. статті по-своєму, а проф. С. Русова в „Шляху виховання й навчання”, кн. I, за 1936 р. по-своєму так глибоко й докладно з наукового боку довели, що „дволомна школа це педагогічний нонсенс і життєвий злочин, ...бо з неї виходять притоломлені люди без правдивої освіти, не виховані ні на яку творчу, активну працю, з приглушенугою рожанською свідомістю” (Русова), то тепер, думаю, не трудно буде дати відповідь па питання, що його ставить проф. С. Русова: які то „леарозумілі намагання наводять” — тільки вже не „малотямущих педагогів”, але куди більше людей — „на думку організувати утраквістичні школи?” Ясно, що цілу оцю проблему трактують вони з погляду специфічної мової політики, що її метою може бути хиба денационалізація. Тому вона радше належить до обсягу політичної боротьби, ніж до наукової дискусії. Во трудно в'явити собі, щоби переконливі писання н. пр. Піrogova в справі навчання рідною мовою не промовили до педагогічного розуму москатів, але — політичний розум казав ім його звільнити з посади куратора шк. округи... Подібно загально знані писання Коллонтая, в яких він дуже пластично представив ціле національно-політичне спустошення серед польського громадянства за Сасів, приписуючи його передусім чужомовності й повному занедбанні рідної мови. Його основна думка така, що мова це національно-суспільне, ба й державне спійло, а її занедбання посередньо причиняється до затрати всіх додатніх вартостей громадянства. Т. В'єржбовські в своїх монографіях пише, що школи в пруській займанщині „знімчено й всни від тоді мали служити германізації”. Заведено подекуди утраквізм.

але „чаріл з'огидив собі (повзьот встремт) науку, подавану і чителями-чужинцями” й учився рідної мови дома, але — тільки „мольль багатих батьків”. У „Великому Познанському Князівстві” обіцали в школі матірну мову, але „не зважаючи на постійні протести й скарги, обіцянки не дотримало й германізовано та лінгвістично дотримано нашу молодь з невблаганою консеквенцією”. Переслідуваній пімцями Естковські пише, що „в німецькому навчанні немає чуттєвості” й тому воно не будить охоти, золі, постанов, запалу, надхнення”. А Съядецкі знов завважує, що „накинена й насильно вимушена наука буде некорисна як страва насильно впихнута в горло”. У „Варшавському Князівстві” зараховано чужі мови до падобовязкових предметів, але за „Конгресового Королівства” наукні пляни замінювано за інтенцією політичних „русифікаційних прямків”, а по відламу повстання „введено російську мову як викладову з виражним наміром повного випародовлення польської молоді”. В найновіших часах в Познанщині „заселено в школах — пише історик виховання — польську мову і наказано навіть релігій вчити по-німецькому, а наслідок був такий, що германізація поступала, а занепадало знання матірної мови”.

Годі більше прикладів наводити. Знає їх сучасність добре і без того. Але як багато значить рідна мова в навчанні й вихованні, про це вимовно свідчать слова якогось Волиняка з часів прем'янецького ліцею, цитовані істориком виховання, що „лід деякими оглядами ліпше нам тут тепер, ніж за польських часів. Маємо в значній мірі те, що батьківщина нам давала... і, хоч без Польщі, є ми в Польщі та почуваемо себе поляками”, а з другого боку призабула сучасність віче в 1905 р., що на ньому запала ухвали: „польські батьки не хочуть російської школи і перестануть посилати до неї свої діти; доматаються польської школи під контролем польського громадянства”.

Страшно дивне, що незрозуміле, чому історія, ця „вчителька життя” так мало вчить людей отого життя! Ані „prusький страйк”, ані згадане віче, ані потасмнє навчання з одного, а хваліба „Волиняка” з другого боку нічого людей не навчили. Тактика пануючих верстов у мовній і шкільній політиці повторяється в різних часах і різких країнах беззмінно. І доводить до одних і тих самих вислівів. Во зреба тямити, що крім мови має народ ще цілий комплекс психо-фізичних прикмет, які в ньому тривають навіть в найбільшому істороду таї що така мовна політика тільки утруднює культурно-освітній розвиток народу, однак знівечити його не встилі. А в тім — чи ніреччя, а бодай задержка культурно-освітнього розвитку якогось народу може лежати в інтересі держави, що в її межах цей народ живе?

Ледве, чи знайдеться такий уряд в новочасних державах, що радітиме „етнічною масою”, серед якої — хочби й яка вона була приголомшина — таки жеєріс іскра вічного нездовolenня, що його мусить викликувати постійне понижування й відсування на другий план рідної мови.”)

\*) Це загальна думка всіх, що досліджували двомовність й її наслідки. Згадуваний уже Н. Туссен, що обслідував наслідки двомовності в бельгійських школах, доходить до такого висновку: „Так як її (дволоміність) переводиться в практиці і в нас (у Бельгії) і в інших країнах, двомовність є лихом. Але це лихो деколи буває неминуче. Ми вже нераз говорили, як дуже

## VII.

Висновки із цих наших розважань ясні: ніякий педагог, що керується добром дитини, народу й держави не буде прихильником двомовності в школі. Спір на цю тему може бути тільки політичний, бо в науці ця сирава давно вирішена і то в некористь двомовности. Двомовність пікоти не була добровільна, тільки примусова її пакинена, а тому не принесе як денационалізаторський засіб сподіваных користей. Для життєвих практичних цілей зовсім вистарчає в школі від V. кл. почавши навчання державної мови як предмету. Там, де довкілля спроще двомовне, молодь у старшому віці й так без шкоди для своєго психічного розвитку, буде говорити обома мовами. Для глибшої освіти народніх мас чужа мова, хочби навіть не знати з як багатим словником, непотрібна, рідна вистарчає.

*Дмитро Великотинич.*

### ПРО ОРГАНІЗАЦІЮ ЛІЦЕЙВ.

Закон з 1932 р. про новий устрій школі від хвилини його існування викликує в заінтересованих кругах, а то й цілої суспільності, все нові теми до дискусії. Одні обстоюють стару систему, та надають більшу валу старій чотирокласовій народній та 8 класовій середній, спеціально класичній, школі, інші з цілою енергією боряться за повну семикласову народну школу по найдальших закутинах краю і годяться на 6-літню гімназію — а ще інші — між ними й офіційні круги — боряться проти найновішого закону про устрій школи — тобто поділу народної школи на 3 ступні, 4-літньої гімназії, та 2—3-літніх ліцеїв. Однак новий закон про устрій школі це вже доконаний факт і з року на рік врізується все глибше в систему організування виховання молодого покоління, тому не вважаю доцільним висказувати свої погляди на сам закон, хочу тільки подати декілька відомостей про ділянку, якої ще нема, а саме про організування ліцеальних шкіл.

В дні 16 червня 1936 на засіданні освітньої групи послів і сенаторів у Варшаві пос. Плохмурський, голова освітньої Комісії Сойму, виголосив реферат про організацію ліцеїв. В цьому рефераті прелегент стверджив, що новий закон про устрій школ, зокрема середніх і фахових заведень, далеко відбігає від тих сподівань, що їх створив попередній міністер освіти, складаючи в соймі проект закону. Він стверджив, що рівень науки тепер поважно обнизився, а пропоновані програми наукового матеріалу в ліцеях такі, що учень, по скінченні гімназії не дасть собі ради в ліцеях. Пропоновані науки далеко більші ніж у вищих (7 і 8 кл.) класах гімназії старого типу. Вичувавшись завелику скількість наукового матеріалу, так що учні не матимуть належної поготовки зо середньої школи до початку пропонованих ліцеїв. Промовець обговорив дидактичну

мало нас переконують аргументи політичної натури, що їх наводять в оборону двомовності. Не будемо їх повторяти. На нашу думку тільки аргументи економічної і соціальної натури могли би деколи виправдати існування двомовности..." (ст. 295—296). Могли бі! Але тому, що всі інші аргументи промовляють проти двомовности, так і вартість цього одного дуже сумнівна.